



ALÉM DA MEDIOCRIDADE: AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARANAENSES PARA O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO E A QUESTÃO DA PERMANÊNCIA ESCOLAR

Allan Andrei Steimbach - UFPR

Resumo: O curso Técnico em Agropecuária Integrado se reestruturou com a mudança de rumos das políticas educacionais paranaenses para a Educação Profissional empreendida pela Gestão Roberto Requião (2003-2010). Tais políticas pretendiam não somente revitalizar a Educação Profissional no Paraná, como também efetivar uma proposta de formação que integrasse os conhecimentos puramente técnicos aos conhecimentos gerais. Contudo, essa política não conseguiu amainar as altas taxas de abandono escolar nesta etapa da Educação Básica, salvo exceções como a do Curso Técnico em Agropecuária Integrado. Constatou-se, sobremaneira, que os jovens estudantes de um colégio agrícola constroem significados muito positivos de sua experiência escolar. Isso se dá pelo fato de que, no espaço-tempo de uma escola integral e interna, os alunos forjam a maioria de suas relações de juventude na própria escola, logo, a instituição escolar passa a ser algo de grande importância para as suas vidas. Além disso, percebeu-se que estas escolas conseguem manter certo padrão de qualidade no que diz respeito à formação ofertada, fruto de políticas educacionais mais consistentes, o que demonstrou ser razão para entrar e para ficar na escola.

Palavras-chave: Permanência Escolar. Política Educacional. Técnico em Agropecuária Integrado.

1. Introdução

Este texto é oriundo de um recorte empreendido a partir de pesquisa na qual se tentou investigar as razões da permanência e do abandono escolar no Curso Técnico em Agropecuária Integrado da rede estadual paranaense. A necessidade desta pesquisa se deu pelo fato de que o referido curso possuiu entre os anos de 2007 e 2009, taxa de permanência da 1ª à 3ª série do curso de cerca de 75%, enquanto o Ensino Médio no Paraná teve a mesma taxa na casa de 65%. Além disso, outros cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio sequer alcançaram neste período taxas de permanência de 50%

Desse modo, problematizou-se: “tendo em vista a conciliação de condições favoráveis e desfavoráveis para a permanência dos alunos, que razões levam estes alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado a permanecer ou abandonar o

curso?”. A partir dessa problemática, uma das hipóteses que se levantou foi a de que os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quando inseridos num contexto sócio-econômico que requeira a formação de profissionais nesta modalidade, tendem a ter alta permanência dos alunos, ou por ser procurado por um público com interesse claro naquela profissionalização, ou por tais cursos serem alocados em instituições consideradas de qualidade superior dentro da rede pública.

Assim, a pesquisa, entre outros elementos, buscou compreender como se realizam as políticas educacionais que financiam e mantêm os Colégios Agrícolas paranaenses, bem como, qual a intensidade dos rebatimentos destas políticas no interior das instituições e em que medida elas influenciam ou não na permanência dos alunos na escola e no curso. Para atingir esses objetivos, pensou-se num encaminhamento de ordem metodológica que fosse abrangente o suficiente para buscar os mais diferentes elementos empíricos que se transformassem em dados qualitativos importantes para serem analisados. Num primeiro momento da pesquisa de campo, foram realizadas observações sistemáticas das duas instituições agrícolas que servem de campo empírico da investigação. A idéia dessa observação era a de perceber aspectos do cotidiano e da convivência dos alunos na escola. Para tal, o pesquisador realizou anotações em caderno próprio relativas a:

- O funcionamento e a estrutura da instituição como um todo: escola, fazenda-escola, internato (alojamento e refeitório);
- Organização do internato;
- Atividades e convivência dos alunos em internato;
- Percepção de como se dão os momentos de refeição dos alunos;
- Aspectos específicos da realidade escolar que se evidencie na observação.

Com intuito de melhor especificação do campo de pesquisa, foram analisados documentos da escola, tais como: Projeto Político Pedagógico; Plataforma de turma;

Regulamentos internos, etc. Também foi aplicado questionário a 16 (dezesesseis) alunos concluintes do Curso Técnico em Agropecuária. A intenção deste questionário era a de revelar o perfil socioeconômico da amostragem pesquisada

Por fim, foram realizadas entrevistas com 16 (dezesesseis) alunos concluintes e 4 (quatro) não concluintes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, bem como com 8 (oito) docentes e membros das equipes técnico-pedagógicas das instituições analisadas. O objetivo dessa entrevista era o de, a partir de roteiros semi-estruturados, criar uma espécie de diálogo gravado em que se buscassem elementos de evidências que respondessem, ou tentassem responder as questões centrais suscitadas nesta pesquisa.

Para determinar o recorte do campo empírico, foi realizada pesquisa exploratória estabelecendo quais as instituições de ensino serviriam de base para a pesquisa. O critério adotado foi o de escolher dois Colégios Agrícolas, sendo um com a maior taxa de permanência no período pesquisado (2007-2009) (denominado ficticiamente de “Colégio Gama”) e outro (nominado, nesta pesquisa, como “Colégio Alfa”) com a menor taxa de permanência no mesmo período.

2. As políticas públicas paranaenses para a Educação Profissional nos anos 1990 e 2000

A retomada da educação profissional no Estado do Paraná, na gestão Roberto Requião (2003-2010), buscou romper com o modelo de ensino médio criado pelo PROEM (Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio) da gestão Jaime Lerner (1995-2002). Pelo PROEM, foram extintos praticamente todos os cursos técnicos que existiam na rede pública estadual do Paraná, trazendo “[...]”

consequências para a população paranaense em geral e com maior destaque para os adolescentes e jovens, aos quais foi negado o acesso à escola do trabalho [...]” (FERREIRA e GARCIA, 2005, p.159-60). Desse modo, o PROEM sucateou a educação profissional no estado do Paraná, jogando-a para a iniciativa privada e para o trabalhador.

O PROEM esteve inserido num conjunto de mudanças e reformas levadas a cabo na década de 1990, pelos governos federal e estadual, e que tinha como intuito central a separação completa da educação profissional e do ensino médio. A nível federal, os momentos que antecederam a concretização do PROEM são marcados pelas discussões finais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), bem como pela tramitação do Projeto de Lei nº 1603 que também visava estabelecer a uma relação dicotômica entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. No que tange à educação profissional, a LDB mostrou-se, propositalmente, minimalista, ou seja, dizia muito pouco e deixava brechas para encaminhamentos políticos que estivessem de acordo com a vontade momentânea dos governantes e de quem os influenciasse.

O que veio, pois, é uma LDB que atende aos interesses do capital internacional expressos pela ideologia neoliberal. A Lei 9394/96, então, criou a possibilidade legal de regulamentar o ensino profissional por decreto e não por um projeto de lei, o que propiciaria certa intervenção dos setores educacionais organizados através de seus representantes no Congresso Nacional. (MARTINS *apud* AMADOR, 2002, p.126).

E, de fato, o que se viu na sequência da história foi que, o Projeto de Lei nº 1603 foi retirado de pauta, seu conteúdo foi, basicamente, incorporado ao decreto 2208/97. Segundo Kuenzer e Garcia (2008, p.38),

o decreto veio dar materialidade a política de separação do Ensino Médio e Educação Profissional, política esta financiada através de empréstimo internacional, via Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID que resultaram no Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP e Programa de Melhoria do Ensino Médio – PROMED, estes dois programas

de financiamento definiram a política implementada pelo Ministério da Educação no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Em nível estadual isso se percebe ao momento da criação no ano de 1995 da PARANATEC – Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná – que, desde sua nascença como organização híbrida, ou seja, com a participação de entes públicos e privados, possuía em seus objetivos um caráter claramente não conciliador entre o ensino médio e a educação profissional. Kuenzer e Garcia (2008, p.40) explicam que “a PARANATEC foi criada no Paraná para concretizar a política de total desvinculação do Ensino Médio da Educação Profissional, antecipando a ‘reforma’ educacional para este nível de ensino e modalidade respectivamente”. Assim, pode-se afirmar, tendo em vista os objetivos da PARANATEC, que esta agência foi uma espécie de “mola propulsora” da reforma implementada pelo PROEM.

O PROEM era um projeto financiado em parceria com o BID. Este banco repassaria, de acordo com o projeto, 100 milhões de dólares e o governo do Estado, em contrapartida repassaria 122 milhões de reais. (SANDRI, 2007). Essa parceria, dá a ideia de que, apesar das discussões ocorridas durante a primeira metade da década de 1990, sobre as reformas para o Ensino Médio, as forças hegemônicas dos ditames capitalistas, que propunham a formação de um trabalhador flexível, iriam suplantar a noção de uma formação mais completa que atendesse tanto a formação geral quanto a habilitação profissional.

A criação do PROEM não se deu sem resistências por parte de escolas, sindicatos, educadores, enfim, de sujeitos que não acreditavam naquele modelo, então, proposto. Tanto que, diferentemente do projeto inicial, a Resolução nº 4394/96 da SEED, que instituía o PROEM, concedia às escolas a premissa de aderir ou não ao programa. Nos termos de SANDRI (2007, p.11),

[...] a SEED/PR revogou a Resolução nº 4.056/96 e instituiu a Resolução nº 4.394/96, que, no artigo 1º, deixou o precedente de adesão ou não ao PROEM. Assim, caso a primeira decisão fosse tomada pela escola, a mesma deveria preencher o “termo de adesão” anexado ao documento, sendo que esse compromisso deveria ser firmado pelo diretor e pelo presidente da Associação de Pais e Mestres - APM após a APM e o Conselho Escolar realizarem uma assembléia. Os estabelecimentos que não preenchessem o “termo de adesão” poderiam prosseguir com a oferta das habilitações profissionais, de acordo como constava no artigo 2º da referida resolução. Na perspectiva da SEED/PR, a adesão ratificada pelo coletivo da escola pode ter contribuído para velar a intenção de imposição, pois configuraria uma decisão da comunidade escolar e não uma postura autoritária da Secretaria. Do ponto de vista dos colégios estaduais, a mobilização coletiva contribuiu para sustentar o movimento de resistência à cessação dos cursos técnicos de nível médio.

É importante salientar, contudo, que as escolas que não fizessem a adesão ao PROEM não poderiam receber os recursos do programa. Isso, para os Colégios Agrícolas representou um imenso retrocesso, tendo em vista que a adesão ao programa representaria fechar as unidades escolares, pois elas eram mantenedoras apenas de cursos de educação profissional. A solução encontrada foi a de uma certa autonomia financeira àquelas instituições, ou seja, as mesmas teriam que manter seu funcionamento com parcerias ou outras formas de captação de recursos.

No final dos anos 1990, no auge das políticas públicas para o Ensino Médio emanadas pelo Governo Jaime Lerner, os Colégios Agrícolas paranaenses sofreram com o baixíssimo investimento que fez com que muitas dessas instituições quase fechassem, bem como outras tivessem suas atividades cessadas. “De acordo com Silva (2008, p.200), o resultado desse processo de reformas apresentou ao final de 2002, um quadro de colégios agrícolas composto por 13 estabelecimentos de ensino que sobreviveram graças à persistência de sua equipe de profissionais.” As escolas que se mantiveram abertas, o faziam, pois cobravam “mensalidades” de seus alunos para, ao menos, mantê-los no regime de internato.

Ademais, os cursos que se mantiveram abertos, atrelados à legislação vigente (Decreto Federal nº 2208/1997), se tornaram pós-médios ou concomitantes

ao Ensino Médio, privilegiando, decididamente, a não articulação entre formação generalista e profissional. Os cursos possuíam:

[...] matrículas independentes: ensino médio, técnico em agricultura e técnico em pecuária; turnos diferenciados: ensino médio no turno matutino e os cursos de técnico em agricultura e pecuária cursados no turno vespertino; as áreas do conhecimento específico, foram estabelecidas com base numa estrutura modular de ensino, que convergiam para a qualificação, a habilitação e a formação de um profissional para atender os requisitos do mercado de trabalho; currículo por competências[...] (SILVA, 2008, p.200)

Derrubando essa perspectiva de política educacional, a partir de 2003, investimentos foram aumentados, bem como a proposta curricular da formação em agropecuária foi repensada, tentando superar a dicotomia entre formação geral e formação para o trabalho, criando o Curso Técnico em Agropecuária Integrado. A nova gestão da Secretaria de Estado da Educação (SEED) demonstrou interesse e visão política em retomar a educação profissional. Conforme afirma o documento “Educação profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos”,

[...] a educação profissional a ser desenvolvida através de ações intencionais e sistematizadas sobre uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio-histórica, por concepção e por norma, é parte integrante e indissociável da Educação Nacional. (PARANÁ, 2005, p.15)

Percebe-se uma visão de união da educação profissional com a educação básica, demonstrando, também, que o objetivo não era apenas de revitalizar a educação profissional numa perspectiva tecnicista mas sim e, ao contrário, trazê-la numa perspectiva de integração de seu currículo com o do ensino médio, o que será melhor debatido, mais adiante.

3. A estruturação dos Colégios Agrícolas paranaenses

Quanto à estrutura física necessária para a formação no Curso Técnico em Agropecuária Integrado, no “Colégio Alfa” existem Laboratório de Ciências, Biologia, Química, Física e de Disciplinas Técnicas; Biblioteca; Laboratório de Informática; Auditório; Sala ambiente de máquinas e tratores; Setores de Avicultura de Postura, Agricultura, Suinocultura, Bovinocultura de Leite, Caprinocultura, Ovinocultura, Apicultura e Olericultura; Campo de futebol; Quadra poliesportiva coberta; Refeitório; além de salas de aula.

No “Colégio Gama”, por sua vez, há, além das salas de aulas, dependências específicas disponíveis no Colégio são utilizadas para desenvolvimento de atividades curriculares como Biblioteca, Salão Nobre, Laboratório de Ciências, Física Química e Biologia, Agroindústria; Oficina, Horta, Viveiro de Mudanças Nativas e os Setores: Avicultura; Caprinocultura; Cunicultura; Cotonicultura; Bovinocultura e Suinocultura.

No Colégio Alfa, 60% dos alunos e 50% dos profissionais pesquisados evidenciaram que a estrutura da escola para a realização do curso Técnico em Agropecuária é boa, em que pese, alguns terem relatado que ainda precisa melhorar, ou que, apesar de boa, a estrutura é pouco ou mal utilizada. Já 20% dos alunos e 25% dos profissionais citam que a estrutura é limitada, reduzida e/ou atrasada. 10% dos alunos e 25% dos profissionais citam que a estrutura é precária. Além disso, 10% dos alunos disseram que, independentemente da estrutura, depende muito do sujeito querer aprender.

No Colégio Gama, 50% dos alunos e 75% dos profissionais pesquisados evidenciaram que a estrutura da escola para a realização do curso Técnico em Agropecuária é boa, apesar de alguns terem relatado que ainda precisa melhorar, ou que, apesar de boa, a estrutura é pouco ou mal utilizada. Já 33,3% dos alunos e

citam que a estrutura é limitada, reduzida e/ou atrasada. 16,7% dos alunos citam que a estrutura é precária. Além disso, 25% dos profissionais salientam que precisaria de mais e melhor estrutura para a realização do estágio, que na visão deste grupo, seria fundamental para a formação.

Nota-se na fala da maioria dos sujeitos o que se pode observar nas instituições, ao momento das observações da pesquisa, ou seja, ambas as escolas possuem uma estrutura considerável para a realização do Curso técnico em Agropecuária Integrado, mesmo que nem sempre usadas total ou adequadamente.

[As estruturas] São bacanas. Depende muito do professor, precisava ter mais práticas. Não adianta só dois professores levarem para aula prática. Tem professores que, realmente, não levam pra aula prática. Preferem dar mais teoria. Tem bastante coisa pra ver, por exemplo na lavoura, mas não levam. (Entrevistado 8 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).

[As estruturas] são boas, mas a gente não usa quase. É difícil um professor levar. (Entrevistado 3 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).

Ah, a estrutura é boa, mas não é usada nem a metade. (Entrevistado 15 – Aluno concluinte do Colégio Gama).

Cabe salientar que estas estruturas precisam ser mantidas e melhoradas. Esse elemento talvez mostre a insatisfação de grupos pesquisados em ambas as escolas, pois muitas vezes essas estruturas não estariam sendo bem utilizadas pedagogicamente, ou bem mantidas, ou até mesmo substituídas.

É importante indicar que os investimentos governamentais dos últimos anos são citados por alguns profissionais, mostrando que esta estrutura necessária para a efetivação do curso melhorou muito nos últimos anos.

O último governo apoiou bastante os agricultores. Nós temos bastante área para ser utilizada, para uma escola, não é qualquer universidade que tem cento e doze hectares, tratores, setores de suinocultura, setores de bovinocultura, caprino, ovino, existem bastante setores, talvez até não sejam tão bem explorados. (Entrevistado 11 – Professor do Colégio Alfa).

Foi feita muita coisa, melhorou muito, mas tem muito o que fazer ainda: tem muita coisa ainda que pode ser mexido[...] (Entrevistado 22 – Professor do Colégio Gama).

Isso pode ser melhor representado nos quadros abaixo que mostram os investimentos feitos a partir do Fundo Rotativo¹. Nos Quadros 1 e 2, os Colégios Alfa e gama, respectivamente, no Quadro 3, um Colégio do mesmo município do Colégio de Palmeira que, dentre outras modalidades, também oferta Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

QUADRO 1 – FUNDO ROTATIVO – COLÉGIO ALFA (2011)

¹ Fundo Rotativo é uma verba descentralizada pela Secretaria de Estado da Educação e é gerida pelos gestores da instituição escolar. É dividido em cotas que, em resumo podem ser aplicadas para manutenção e custeio das instituições. Seu valor é calculado de acordo com número de alunos e com cursos e/ou modalidades que eles estudam.

FONTE: Elaboração própria a partir de dados da “Consulta Escola” da SEED.

QUADRO 2 – FUNDO ROTATIVO – COLÉGIO GAMA (2011)

FONTE: Elaboração própria a partir de dados da “Consulta Escola” da SEED.

QUADRO 3 – FUNDO ROTATIVO – COLÉGIO DO MESMO MUNICÍPIO DO COLÉGIO ALFA (2011)

FONTE: Elaboração própria a partir de dados da “Consulta Escola” da SEED.

Este dado revela que o Fundo Rotativo representou um investimento *per capita* de aluno no ano de 2011 de cerca de R\$ 960 para o Colégio Alfa e de quase R\$ 890 no Colégio Gama. Enquanto isso, um grande colégio que também oferta Educação Profissional Técnica de Nível Médio teve, no mesmo ano, um investimento *per capita* de menos de R\$ 67.

Para atender os alunos em suas atividades pedagógicas e de internato, os dois colégios possuem grande número de profissionais. No “Colégio Alfa” existem 62 profissionais ocupando funções não-docentes (direção, coordenação, administração, administração de internato, funções técnicas de apoio – motorista, tratorista, lavadeira, cozinheira, etc.), enquanto, para as mesmas funções, são 54 profissionais

no “Colégio Gama”. No “Colégio Alfa” existem 36 professores em regência de classe e no “Colégio Gama” são 30 professores em sala de aula. Tudo isso, para atender a 304 alunos no “Colégio Gama” (sendo 80 alunos em regime de internato) e 327 estudantes no “Colégio Gama” (sendo cerca de 200 alunos internos).²

Percebe-se, assim, uma estrutura bem diversificada de cursos, bem como um número expressivo de professores e funcionários para que ocorra o funcionamento desses colégios. Estabelecendo-se uma relação entre o número de professores e o número de alunos, percebe-se que no “Colégio Alfa”, são 9,08 alunos para cada professor, e, no “Colégio Gama” são 10,13 alunos para cada professor. Fazendo-se a mesma comparação entre o número de alunos e o número de profissionais não-docentes chega-se aos seguintes números: “Colégio Alfa” – 5,27 alunos para cada funcionário; e “Colégio Gama” – 5,62 alunos para cada funcionário. Estes números são salientados, pois eles mostram que, se por um lado a estrutura toda que os colégios têm precisa de muitos profissionais, por outro, isso redundaria num investimento muito maior por parte da esfera pública e, em última análise, uma maior qualidade do processo educacional.

Observou-se, claramente, que o campo empírico pesquisado, neste momento, possui um tratamento diferenciado quanto aos investimentos públicos, constituindo-se em colégios bem estruturados e com um número suficiente de profissionais, em sua maioria concursados, para atender as demandas postas, sejam elas pedagógicas, administrativas e estruturais.

Os Colégios Agrícolas da rede estadual paranaense, por ofertarem cursos em turno integral e por atenderem a uma demanda de alunos que não se circunscreve apenas ao município em que estão situados, trabalham em regime de internato. No

² Fonte: Site “Dia-a-dia Educação” – Consulta Escolas. Disponível em <http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp> Acessado em 23 de maio de 2011.

“Colégio Alfa”, existe internato tanto masculino como feminino. Enquanto, no “Colégio Gama”, apenas masculino. Um número expressivo de alunos (mais de 200 no “Colégio Alfa” e cerca de 80 no “Colégio Gama”) estão matriculados neste regime, ou sejam, passam toda a semana na escola e lá, estudam, fazem suas refeições e dormem.

Pelas observações realizadas, verificou-se que ambas as escolas possuem lavanderias equipadas para atender a todos os alunos internos, com a lavagem de suas roupas. Quanto aos dormitórios, ao momento da pesquisa, apenas o dormitório feminino do “Colégio Alfa” apresentava boas condições de funcionamento. Isso se devia ao fato de ser novo, recém inaugurado e dentro de razoáveis condições de salubridade e conforto. Os outros alojamentos eram precários. Estavam localizados, muitas vezes, em estruturas de salas de aula adaptadas e possuíam banheiros pouco higiênicos. No “Colégio Alfa” esses dormitórios masculinos estavam prestes a ser desativados, pois, do mesmo modo como ocorreu com o feminino, novos prédios adequados já estavam prontos. A mesma situação não se repetia no “Colégio Gama” que não tinha previsão de construção de novos alojamentos.

Com base em todos esses dados apresentados, poder-se-ia afirmar que os investimentos, o número de pessoal, etc., são necessários para se atender a colégios tão complexos e com estrutura tão ampla. Ou seja, que as políticas não diferenciam a rede de colégios agrícolas do restante da rede, apenas o faz na medida de ser necessário para a própria existência dessas instituições. Ora, esse dado por si só já revelou algo muito interessante para a pesquisa: há sim um tratamento diferenciado das políticas públicas para os Colégios Agrícolas paranaenses e essa distinção não se dá somente por que são colégios “diferentes”, mas também acaba diferenciando-os em sua qualidade, tornando-os como uma rede

modelo que deveria, mas não é estendida para todo o Estado.

4. Da qualidade à permanência: relação indireta e mediada

Ao tentar se chegar às razões da permanência dos alunos na escola, não foram delimitados, na verdade, questionamentos diretos na pesquisa de campo que buscassem tal resposta. O exercício foi o de perceber, em outros elementos pesquisados, razões ou indícios de razões para que os alunos permaneçam em maior quantidade nos colégios agrícolas do que em outras realidades escolares.

Primeiramente, há que se referenciar o fato de que os sujeitos possuem razões claras para ir para aquelas escolas. Hoje, sabe-se que, para muitos, já se perderam as motivações para ir até a escola, especialmente a de nível médio, período em que, talvez, fosse mais interessante estar em outras atividades. Contudo, a busca da profissionalização, de uma formação em uma escola que, supostamente, possui uma qualidade superior, leva os sujeitos aos Colégios Agrícolas com objetivos mais ou menos claros.

O que se quer dizer é que, entende-se que, quando o sujeito sabe por que está indo para a escola, quando, de fato, ela é uma opção consciente a tendência a se permanecer nela, é muito maior.

Do total de entrevistados, os motivos levantados por terem vindo ao colégio e feito este curso são: 71% pela área profissional em questão, pela busca pela profissionalização; 28% apontaram pela influência de amigos e parentes que estudam ou estudaram no colégio e no curso; 21% apontam que o colégio seria uma referência de qualidade; 7% apontam a proximidade de casa; 7% apontam que os pais preferem ter os filhos num colégio interno; 7% foram ao colégio por meio de

projeto com o consulado paraguaio no Brasil; e 3% apontam a gratuidade do ensino como sendo o motivo³.

Os motivos mais freqüentes podem ser observados em algumas falas:

Primeiro que eu tive parentes meus que estudaram aqui e que me falaram que a qualidade do ensino aqui era bom. Aí eu vi que ia me dar bem aqui. Estar no ramo que está aí, na moda, que é o ramo da agricultura e da pecuária, que nunca vai cair mesmo, que tudo depende da agricultura e da pecuária. Então foi por isso. (Entrevistado 10 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).

Por causa da profissão que o curso dá. É melhor você ter uma profissão a mais do que você estudar numa escola comum que não vai dar uma profissão. (Entrevistado 17 – Aluno concluinte do Colégio Gama)

As razões expostas, especialmente pelos alunos, para entrar na escola não dão, por si, uma resposta ao problema da pesquisa. Contudo, dão um indicativo consistente: se as escolas de nível médio, nos dias atuais, carecem de sentido, e possuem pouco significado para os alunos, os dados da pesquisa mostram que um Colégio Agrícola, buscado por razões tão claras, não se enquadre neste contexto de desmoronamento da “razão de ser” da Escola Média. Em outras palavras, pode-se afirmar que, apesar de o significado dado à escola ser uma construção subjetiva de cada aluno, feita a partir de suas vivências enquanto passa por esta escola, não se pode negar que o jovem estudante, ao entrar num Colégio Agrícola, o faz com uma significação primeira muito positiva. Ou seja, a escola não é um fardo, uma obrigação. Ao contrário, é algo que se quer.

Os Colégios Agrícolas, como instituições de educação profissional, formam para o trabalho. No mundo em que vivemos, contudo, não se pode afirmar que essa formação será a garantia do exercício pleno daquela profissão, da inserção do egresso do curso no processo produtivo, por meio de sua empregabilidade. Mesmo

³ Para este questionamento, mais do que uma resposta era possível.

assim, os jovens concluintes do curso Técnico em Agropecuária e as próprias instituições pesquisadas conseguem vislumbrar possibilidades dessa realização.

Importante salientar as duas visões que se têm, a partir de como se encaminhou a pesquisa, quanto à inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, quando do término do curso. Os profissionais entrevistados mostraram uma visão mais abrangente, de conhecimentos que eles possuem de um contexto de turmas já formadas. Enquanto isso, os alunos concluintes se detiveram a mostrar suas intenções profissionais quando terminarem o curso.

Dos alunos pesquisados, apenas 20% dos concluintes do Colégio Alfa disseram que pretendem estar empregado, independentemente de ser nessa profissão ou não. Os outros 80% dos alunos do Colégio Alfa e 100% dos alunos do Colégio Gama pretendem seguir na área da agropecuária. Isso significa que, alguns deles, querem trabalhar como técnico em Agropecuária e outros pretendem cursar faculdades de Agronomia ou Veterinária. Salienta-se, ainda, que houve falas que disseram que, somente trabalharão como técnicos, se não conseguirem entrar num curso superior dentro da área. Isso fica exposto em algumas falas:

Eu quero fazer vestibular e fazer veterinária. Se eu passar no vestibular e entrar na faculdade, eu vou adiante. Eu quero ter curso superior. Mas se não der certo, eu quero continuar sendo técnica. (Entrevistado 3 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).

Eu não sei muito bem o que eu quero. Eu queria fazer veterinária, mas pela área eu acho que vou fazer agronomia. Agora se eu não passar na faculdade eu vou procurar um emprego como técnico. (Entrevistado 19 – Aluno concluinte do Colégio Gama).

Dos professores do Colégio Alfa, 50% acreditam que a maioria acaba trabalhando mesmo como técnico, haja vista que muitas empresas vão “buscar” esses profissionais ainda na escola. 25% desse segmento acredita que uma minoria segue na profissão de técnico. Outros 25% considera que há muitas possibilidades,

mas que a intenção da escola é a de que os alunos voltem para a sua propriedade e para “aplicar” o que se aprendeu. Dos professores do Colégio Gama, 50% acreditam que a maioria acaba trabalhando mesmo como técnico, e que conseguem essa empregabilidade muito rapidamente.

Percebe-se assim que, em ambas as escolas, metade dos profissionais entrevistados disse que a tendência da maioria dos alunos é seguir na profissão, por existir, em sua visão, uma grande facilidade de inserção dos sujeitos no processo de empregabilidade na área. Quanto aos alunos, a absoluta maioria pretende seguir na profissão. Contudo, eles não encaram como única possibilidade, continuarem como técnicos. Para muitos deles, o importante é seguir na área, aprofundar a formação, entrar num curso superior de Agronomia ou veterinária.

Tendo por base os dados analisados, chega-se a conclusão de que, mesmo podendo ser uma grande ilusão, os alunos e os professores enxergam grandes chances de um “bom futuro profissional”, para quando o aluno já for um egresso do curso Técnico em Agropecuária Integrado. Essa aura é construída por dois fatores: possibilidades eminentes de empregabilidade e grandes chances de se aprofundar os estudos num curso superior da área. Sobre o primeiro fator, salienta-se que, mesmo com a mecanização da agricultura e da pecuária, apesar da constante diminuição de postos de trabalho no setor primário (POCHMANN, 2007), ainda existe uma grande necessidade de mão-de-obra nesta área, principalmente devido ao fato da expansão das fronteiras agrícolas ainda em processo no Brasil. Desse modo, os cursos Técnicos em Agropecuária acabam sendo inseridos numa estrutura produtiva que requeira profissionais com essa formação. O segundo fator, que diz respeito às possibilidades de se seguir nos estudos, formando-se em nível superior, talvez se deva ao fato de se estar numa escola integral e bem estruturada, bem

como se ter contato com profissionais das áreas da Agronomia, da Veterinária, ou da Zootecnia. Isso poderia alimentar um “sonho” de novas possibilidades de estudo, de uma profissionalização mais estruturada em sua formação e melhor paga em sua realização.

Contudo, destaca-se que não se quer com essa análise fazer qualquer apologia ao modo capitalista de produção e a formação profissional que se faz para ele. Ao se pensar em formação integrada, pensa-se (ou, pelo menos, sonha-se) não somente num sujeito em sua omnilateralidade, mas também numa sociedade diferenciada. O que se estabelece, portanto, é que, mesmo com o capitalismo ceifando todas as possibilidades de um futuro digno para a maioria dos jovens e, apesar de grande parte das escolas de nível médio dilacerar qualquer perspectiva de futuro desses sujeitos, a realidade pesquisada não se apresentou tão desanimadora. Mesmo sabendo que o quê as escolas oferecem é apenas uma possibilidade forte de os jovens entrarem na roda da exploração capitalista, diferentemente das escolas públicas de nível médio, os Colégios Agrícolas ainda o conseguem fazer. E numa realidade de constantes rearranjos produtivos que estrangulam, cada vez mais, as possibilidades dos jovens, esse é um indicativo de permanência desses sujeitos em seu curso: é como se eles agarrassem uma oportunidade rara de boa formação, de boa formação profissional e não a jogasse fora.

Além disso, a pesquisa evidenciou que as escolas têm recebido uma visão otimista por parte dos sujeitos jovens que, lá, são alunos. Isso não é resultado, necessariamente, de uma ação consciente da escola, do colégio agrícola, ou seja, não se pode afirmar que os pontos positivos são oriundos da instituição em sua formalidade, ou mesmo das pessoas que a comandam. Cria-se nos colégios agrícolas, contudo, um espaço-tempo em que se pode, por exemplo, conciliar

amizades com qualidade de formação, mesmo quando não se goste de alguns aspectos como direção, estrutura física, etc. Dito de outra forma, o significado que a escola, que um colégio agrícola, assume para o sujeito que estuda nele é positivo. Assim, os sentidos que a experiência escolar lhes permite criar, são igualmente positivos.

Cada sujeito projeta um sentido diferente para a sua relação com a escola, dá-lhe, portanto, significados próprios. Isso se evidencia no quadro acima. Cada um desses discursos deve ser “compreendido como [o resultado de] um conjunto de experiências – integrado e fracionado – que é vivido e sofrido por indivíduos e grupos em situações e contextos específicos” (GIROUX, 1987, p.86). Contudo, a análise feita aqui, remete ao fato de que no conjunto das falas, percebe-se, claramente, uma ausência de elementos negativos. Todos os alunos de ambas as escolas percebem nelas algo que lhes foi importante, que lhes teve um significado positivo. Isso, num momento em que se vive, no mínimo, um deslocamento de sentido e uma perda de significado das escolas, especialmente as de nível médio, é eloqüente o suficiente para se afirmar que, nos casos dos colégios agrícolas, ainda se encontra razão para o aluno estar lá.

São exemplos disso falas como: “Aprendi também que tem coisas que tem regras. Ah, foi uma escola da vida, *né*, cara. Nunca mais eu vou esquecer dessa escola.” (Entrevistado 7 – Aluno concluinte do Colégio Alfa); ou então de falas que mostram a importância, mesmo com a escola apresentando problemas: “Aprender a viver. Ah, sei lá! Aprendi muito aqui dentro. Coisa certa, vi muita coisa errada. Serviu pra ter uma base pra vida daqui pra frente. Eu acho que é ruim, mas dá uma estrutura boa.” (Entrevistado 16 – Aluno concluinte do Colégio Gama).

5. Considerações Finais

Um fator preponderante que se percebeu com a pesquisa é que as políticas públicas para os Colégios Agrícolas paranaenses, se não são decisivas para uma maior permanência dos alunos ao longo do curso, são importantes para a construção de uma realidade escolar distinta e melhor do que a maioria da rede pública estadual. Isso cria um conjunto de instituições de ensino vistas pela comunidade como sendo de “qualidade” superior. Desse modo, há razões mais claras para entrar na escola e para permanecer nela.

Essa realidade construída e mantida pelas políticas, por seu turno, criam o espaço-tempo necessário para que a relação do sujeito-aluno com a escola seja outra, muito além do “fardo” da obrigação de se ir à escola. Diferentemente do que se pode perceber, a senso comum, em outras realidades, o Colégio Agrícola, mesmo sem querer ou saber, produz o espaço necessário para que seus alunos produzam suas juventudes ali mesmo. Dessa forma, as representações que os sujeitos têm da instituição são como belas fotografias de momentos importantes que eles fazem questão de não esquecer. Por fim, é uma escola que ainda consegue ter sentido consistente para os estudantes.

Como última consideração, pode-se afirmar que os Colégios Agrícolas, mesmo não sendo um modelo que possa ser expandido para todo o sistema educacional, podem, certamente, ser mais estudados, para que seus exemplos de acertos e erros desde a política até a realização pedagógica sejam utilizados em outras esferas da rede pública de ensino.

Referências

AMADOR, M.C.P. **Ideologia e legislação educacional no Brasil (1946 – 1996)**. Concórdia (SC): Universidade do Contestado – UnC, 2002.

FERREIRA, E.B.; GARCIA, S.R.O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. [Tradução de Dagmar M. L. Zibas]. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 20)

KUENZER, A.Z.; GARCIA, S.R.O. Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação da educação profissional integrada ao Ensino Médio. In: PARANÁ/SEED/SUED. **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná**. Curitiba: SEED – PR, 2008. pp. 37-60.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos**. Disponível em: < <http://www.diaadia.pr.gov.br/det/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=77> >. Acesso em: 22/09/2009.

POCHMANN, M. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo, Emater, 2007. Disponível em http://www.emater.mg.gov.br/doc/intranet/upload/TRANSFORMAR_LEITURA/situa%C3%A7%C3%A3o_do_jovem_no_mercado_de_trabalho.pdf. Acessado em 19/01/2011.

SANDRI, S. **O Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná – PROEM e a sua relação com o curso de Magistério: movimentos de adesão e resistência**. Dissertação de Mestrado. Curitiba-PR: UFPR, 2007.

SEED/PR. **Pesquisa Escolas**. Disponível em <http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp>, acessado em 20/10/2010

SILVA, E.C. O Ensino Agrícola no Paraná: da fragmentação dos cursos técnicos em Agricultura e Pecuária à integração do curso Agropecuária. In: PARANÁ/SEED/SUED. **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná**. Curitiba: SEED – PR, 2008. pp. 199-210.