

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**ALLAN ANDREI STEIMBACH**

**JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: RAZÕES DA PERMANÊNCIA E DO  
ABANDONO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO**

**CURITIBA**

**2012**

ALLAN ANDREI STEIMBACH

JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: RAZÕES DA PERMANÊNCIA E DO  
ABANDONO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Área de Concentração em Educação, Cultura e Tecnologia do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Professora Dra. Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2012

Catálogo na Publicação  
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Steimbach, Allan Andrei

Juventude, escola e trabalho: razões da permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado / Allan Andrei Steimbach. – Curitiba, 2012.

127 f.

Orientadora: Profª. Drª. Monica Ribeiro da Silva  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,  
Universidade Federal do Paraná.

1. Jovens e Educação. 2. Ensino profissional. 3. Trabalhadores - Educação. 4. Ensino técnico. 5. Evasão escolar. I. Título.

CDD 370.113



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **ALLAN ANDREI STEIMBACH** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR<sup>a</sup> MONICA RIBEIRO DA SILVA, DR. DOMINGOS LEITE LIMA FILHO e DR<sup>a</sup> NOELA INVERNIZZI, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“JUVENTUDE, ESCOLA E TRABALHO: RAZÕES DA PERMANÊNCIA E DO ABANDONO NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> MONICA RIBEIRO DA SILVA		Aproudo
DR. DOMINGOS LEITE LIMA FILHO		APROVADO
DR <sup>a</sup> NOELA INVERNIZZI		Aproudo

Curitiba, 27 de março de 2012.

**Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Matr.: 137429

## **DEDICATÓRIA**

*Neste ano, perdi meu avô José Quirino. Dedico este trabalho a ele e a todos que, como ele, mesmo sem grande escolarização, souberam perceber a importância da educação e nunca mediram esforços para que seus filhos e netos pudessem estudar.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço, antes de mais nada, aos meus pais que, em momentos de dificuldades durante o Mestrado, souberam ser compreensivos e me auxiliaram de várias maneiras, sempre além do que eu, realmente, merecia.*

*À fabulosa orientadora, Professora Doutora Monica Ribeiro da Silva que, mais do que tudo, sempre foi um porto seguro, um exemplo de ética e compromisso com a educação e com a pesquisa.*

*Aos colegas do Mestrado com os quais vivemos angústias e as superamos: Lucas, Mariulce, Amailson, Taís, Letícia, Ubiratan, Eduardo, Neuzita e Emyly.*

*Aos professores todos, pelos ensinamentos.*

*Aos meus colegas de trabalho, pela compreensão na organização dos horários e, principalmente, pela paciência e calma, quando a fadiga do curso já não me permitia tê-las.*

*Às professoras Márcia e Janaina, que me auxiliaram quando da redação do Projeto de Pesquisa ao momento da inscrição para o processo seletivo, em 2009.*

*Aos meus irmãos, sobrinhos e amigos que sempre estiveram ao meu lado neste processo.*

*Por fim, à “Turma da Laje” que, indubitavelmente, torceu mais pelo meu sucesso no mestrado do que eu mesmo: Cléo, Viro, João, Susi, Cleide, Sandra, Zane, Valdete, Carla, Vanessa, Líslia e Liciane.*

## RESUMO

O texto apresentado a seguir é resultado da pesquisa elaborada durante o mestrado em Educação e intitula-se “Juventude, Escola e Trabalho: razões da permanência e do abandono no curso Técnico em Agropecuária Integrado”. Este curso 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, abandonada pela gestão anterior, como também efetivar uma proposta de formação que fosse além dos conhecimentos puramente técnicos, mas que os integrasse aos conhecimentos gerais. Contudo, essa política, mesmo apresentando avanços significativos para a construção de uma nova proposta de enfrentamento aos problemas recorrentes ao Ensino Médio, não conseguiu amainar as altas taxas de abandono escolar nesta etapa da Educação Básica, salvo exceções como a do Curso Técnico em Agropecuária Integrado. A análise buscou compreender, mediante apreciação do discurso dos alunos e profissionais de dois colégios agrícolas paranaenses, as razões para que, na realidade do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, a permanência dos estudantes ao longo do curso seja maior do que no Ensino Médio em geral e do que em outros cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mas, também, por que os que abandonam, o fazem. Para tanto, a investigação realizou pesquisa de campo na qual foram entrevistados alunos concluintes e profissionais do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, nos dois colégios que serviram de base empírica à pesquisa. Também foram entrevistados alunos que não permaneceram no curso, em uma das instituições. Além disso, foram realizadas: observações sistemáticas dos dois colégios, bem como foram aplicados questionários socioeconômicos e realizadas produções de texto com os alunos concluintes das duas instituições. A partir dos dados apresentados, 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. Contudo, também foi verificado um grande distanciamento das instituições em relação aos jovens que são, muitas vezes, tratados meramente como alunos que precisam ser disciplinados. Nessa lógica, muitos alunos perdem o direito ao internato e, desse modo, precisam abandonar a escola. A outra forte razão para o abandono é a falta de adaptação inicial a um colégio tão distinto da realidade comum em nosso país.

**Palavras-chave:** Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Abandono e permanência escolar; Ensino Médio Integrado; Técnico em Agropecuária.

## ABSTRACT

The following text, is a result from the research developed for the master's degree in Education, and is entitled "Youth, School and Work: reasons for the permanence and abandoning the Integrated Agricultural Technician course". This course has restructured itself with the changing of directions in the educational politics in Paraná state for the Professional Education, under the administration of Roberto Requião (2003-2010). Such policies, intended not only to revitalize the Professional Education in Paraná, abandoned by the previous administration, but also to carry out a formation proposal that goes beyond the purely technical knowledge, but to integrate those to the general knowledge. However, this policy, even showing significant advances for the construction of a new proposal in facing the recurrent problems in Secondary School, did not accomplished to drop the high rates of school abandonment in this stage of the basic education, save exceptions like the Integrated Agricultural Technician course. The analysis tried to understand, through the review of the student's and professional's discourse in two agricultural schools in Paraná, the reasons that, in the reality of the Integrated Agricultural Technician course, the permanence of the students along the course is higher than the regular Secondary School in general, and in other Technical Professional Education in Secondary Level. For this purpose, the investigation conducted a field research in which were interviewed concluding students and professionals of the Integrated Agricultural Technician course, in both schools that were used as empirical basis for the research. Also, were interviewed students that didn't remained in the course, in one of the institutions. In addition, were held: systematic observations in both schools as well were applied socioeconomic survey and conducted text productions with the graduate students in both institutions. From the presented data, was found, greatly, that the young students in a agricultural school build really positive meanings of their academic experience. This happens because in the, space-time of a boarding school, the students create most of their youth relations inside the school, therefore, the school becomes something of great importance in their lives. Furthermore, it was noticed that these schools are able to maintain a certain quality pattern as regards the offered formation, consequence of a more consistent educational policy, what has shown to be reason to enter and stay in school. However, was also observed a big distance between the institution and the young, which are treated merely as students that must be disciplined. Using this logic, a lot of students lose their right to internship, and this way must abandon school. Another strong reason for abandoning school is the lack of early adaptation to a school so distinct from our country common reality.

**Key Words:** Technical Professional Education in Secondary Level. Scholar permanence and abandon. Agricultural Technician. Integrated Secondary School.

## **LISTA DE SIGLAS**

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
EAF – Escola Agrotécnica Federal  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego  
NRE – Núcleo Regional de Educação  
PARANATEC – Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio  
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional  
PROMED – Programa de Melhoria do Ensino Médio  
SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Cursos, turmas e matrículas do “Colégio Alfa” .....	40
QUADRO 2 - Cursos, turmas e matrículas do “Colégio Gama” .....	41
QUADRO 3 – Caracterização da população da Microrregião de Ponta Grossa.....	45
QUADRO 4 – Valor Adicional Bruto da Microrregião de Ponta Grossa, por setor da Economia .....	45
QUADRO 5 – Produção Agropecuária na Microrregião de Ponta Grossa.....	46
QUADRO 6 – Produção Agropecuária no Município-sede do Colégio “Alfa” .....	47
QUADRO 7 – Caracterização da população do Município-sede do Colégio “Alfa” ...	48
QUADRO 8 – Valor Adicional Bruto do Município-sede do Colégio “Alfa”, por setor da Economia .....	48
QUADRO 9 – Caracterização da população da Microrregião de Cornélio Procópio .	49
QUADRO 10 – Valor Adicional Bruto da Microrregião de Cornélio Procópio, por setor da Economia .....	50
QUADRO 11 – Produção Agropecuária na Microrregião de Cornélio Procópio .....	51
QUADRO 12 – Produção Agropecuária do Município-sede do Colégio “Gama” .....	51
QUADRO 13 – Caracterização da população do Município-sede do Colégio “Gama” .....	52
QUADRO 14 – Valor Adicional Bruto do Município-sede do Colégio “Gama”, por setor da Economia .....	53
QUADRO 15 – Caracterização dos alunos que não permaneceram no “Colégio Alfa” .....	56
QUADRO 16 – Fala de todos os alunos pesquisados sobre para quê a escola serviu .....	100

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Município de origem dos alunos concluintes do “Colégio Alfa” .....	58
GRÁFICO 2 - Município de origem dos alunos concluintes do “Colégio Gama” .....	59
GRÁFICO 3 - Distância da casa para o Colégio dos alunos concluintes do “Colégio Alfa” .....	59
GRÁFICO 4 - Distância da casa para o Colégio dos alunos concluintes do “Colégio Gama” .....	60
GRÁFICO 5 - Renda familiar dos alunos concluintes do “Colégio Alfa” .....	61
GRÁFICO 6 - Renda familiar dos alunos concluintes do “Colégio Gama” .....	62
GRÁFICO 7 - Alunos concluintes do “Colégio Alfa” e o trabalho .....	79
GRÁFICO 8 - Alunos concluintes do “Colégio Gama” e o trabalho .....	80
GRÁFICO 9 - Alunos concluintes do “Colégio Alfa” e o tipo de trabalho desempenhado.....	81
GRÁFICO 10 - Alunos concluintes do “Colégio Gama” e o tipo de trabalho desempenhado.....	81

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2. O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA</b> .....	18
2.1 As pesquisas sobre o curso Técnico em Agropecuária .....	20
2.2 Contextualização da empiria.....	23
2.2.1 Da noção de integração à realização do Curso Técnico em Agropecuária Integrado.....	29
2.2.2 As instituições em que o Curso Técnico em Agropecuária Integrado se realiza – análise dos Colégios “Alfa” e “Gama”.....	37
2.2.3 O contexto socioeconômico dos Colégios “Alfa” e “Gama” .....	45
2.3 O recorte empírico – os sujeitos pesquisados .....	54
<b>3. SER JOVEM</b> .....	63
3.1 Juventude: discussão conceitual .....	64
3.2 Ser jovem e ir à escola .....	66
3.2.1 Ser jovem num colégio em tempo integral e interno .....	68
3.3 Ser jovem e trabalhar – da situação presente às perspectivas de futuro ...	79
3.3.1 Da formação para o trabalho ao exercício da profissão de Técnico em Agropecuária – caminhos e descaminhos rumo a um futuro incerto ..	82
<b>4. ABANDONO E PERMANÊNCIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO</b> .....	88
4.1 Representações, sentidos e significados da escola – a seara da permanência .....	91
4.1.1 Sentidos e significados da escola.....	94
4.2 Razões para o abandono escolar .....	107
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	114
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117
<b>ANEXOS</b> .....	120

## 1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas que implementaram o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, bem como esta modalidade de ensino em si vêm sendo investigadas, nos últimos anos, por pesquisadores ligados à área da Educação e Trabalho, da Política Educacional, da Juventude, etc., de modo a se ter hoje um arcabouço de teses, dissertações, artigos e outras publicações que têm o Ensino Médio Integrado como objeto de estudo, abordado sob os mais diferentes vieses. Esta pesquisa propõe fazer um recorte empírico, privilegiando o curso Técnico em Agropecuária Integrado, curso este existente em grande número no país e no estado do Paraná, que forma profissionais para esse importante ramo da economia estadual e nacional, mas que, conforme se observou ao se realizar a revisão de literatura sobre o tema, tem sido pouco pesquisado. Importante destacar que esta opção também se deu pela vivência do pesquisador que, ao longo de sua carreira como professor da educação básica, além de ter trabalhado por 6 anos com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, esteve inserido na realidade de Colégio Agrícola e do Curso Técnico em Agropecuária Integrado por 4 anos.

Esta pesquisa possui como tema de investigação “As razões pelas quais os alunos permanecem ou abandonam o curso Técnico em Agropecuária Integrado: a realidade da rede estadual paranaense”. Para chegar a tal temática, uma pesquisa preliminar buscou evidenciar em que estado se encontram os estudos que tratam área de pesquisa.. Entende-se que, somente a partir disso, poder-se-ia concretizar a formulação de uma problemática de pesquisa que trouxesse algo “novo”, uma contribuição relevante para a área investigada. Diante disso, optou-se por fazer um estudo a partir da relação entre juventude, escola e trabalho tentando se acercar do objeto de estudo pela visão do sujeito que nele está inserido – o jovem estudante <sup>1</sup>.

Tendo em vista as análises e leituras preliminares, foram apontados alguns

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa está inserida no Projeto de Pesquisa “JUVENTUDE: ESCOLA E TRABALHO - Sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio”, que por seu turno obtém financiamento do “Programa Observatório da Educação” da CAPES.

indicativos para esta pesquisa, quais sejam: a escola pode ter perdido, ou jamais encontrado o entendimento do que é ser jovem; a escola, hoje, especialmente a escola de nível médio não tem mais sentido para muitos jovens que passam a enxergar fora dela outras instituições ou locais de interação social de maior importância<sup>2</sup>; as condições de trabalho estão cada vez piores, especialmente para os jovens e, mais ainda, para os jovens do meio rural. Isso pode fazer com que os jovens busquem formação profissional para melhor se inserirem no dito “mercado de trabalho”, ou nem cheguem a cursar o nível médio, pois precisam trabalhar, fazer qualquer “bico” para auxiliar na renda familiar<sup>3</sup>.

Articulada a essa condição do jovem em relação a sua escola e em relação ao trabalho, dados de permanência ao longo do Ensino Médio mostram o quanto esta etapa da Educação Básica ainda sofre um “efeito funil”. A escola de nível médio expulsa muitos alunos da escolarização regular, deslocando-os, precocemente, para a Educação de Jovens e Adultos ou mesmo fazendo-os desistir, mesmo que momentaneamente, de qualquer formato de escolarização.<sup>4</sup>

Situação de baixa permanência dos alunos ao longo do nível médio também se percebe no Ensino Médio Integrado. Por não terem vinculação direta com o arranjo produtivo local, ou por serem procurados por estudantes que os buscam por motivos que não a profissionalização, ou por outras razões, há cursos de Educação Profissional integrado ao Ensino Médio que claudicam, ao não conseguirem fazer com que sequer 50% de seus ingressantes concluam o curso escolhido<sup>5</sup>.

Esses indicativos, contudo, se encaminham rumos para esta pesquisa, não

---

<sup>2</sup> Para se fazer essa afirmação, pode-se referenciar Dayrell (2003, 2007), Sposito e Galvão (2004), entre outros.

<sup>3</sup> Sobre essa condição social a que o jovem se depara ao momento de sua inserção no mundo do trabalho, referenciamos, sobremaneira, Pochmann (2000, 2004, 2007).

<sup>4</sup> Para ilustrar essa afirmação, no primeiro capítulo desta dissertação, expõe-se um dado levantado pela pesquisa: a matrícula no ano final do Ensino Médio representa cerca de 65% da matrícula no primeiro ano. Articulando esse dado ao de que ocorre reprovação nessa etapa da escolarização, tem-se uma situação alarmante: a Escola de Ensino Médio deve manter em torno da metade de seus alunos até o final da escolarização básica.

<sup>5</sup> Há cursos de Educação Profissional no Paraná, como o Técnico em Administração ou o Técnico em Secretariado que possuem matrícula no ano final que correspondem a 40% ou menos do total de matrícula dessa mesma turma, no ano em que ingressou. O detalhamento desses dados está, também no primeiro capítulo dessa dissertação. Fonte: PELISSARI, Lucas Barbosa. Banco de Dados do Projeto de Pesquisa “JUVENTUDE: ESCOLA E TRABALHO - Sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio”, disponível na “conta virtual” do grupo de pesquisa no *Yahoo Groups*.

respondem a sua questão crucial, que se desenvolve aqui como o problema central: “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 deste problema, desdobram-se as seguintes questões para a investigação:

- Como uma escola é capaz de perceber a juventude e suas peculiaridades? Ela “acolhe” essa juventude e convive com essa realidade, mediante condições de infra-estrutura, formação docente, convívio, etc?
- Quais os papéis exercidos pela instituição e pelo curso Técnico Agropecuária Integrado na projeção de futuro profissional do aluno?
- E em que medida, os alunos percebem neste colégio e neste curso, a possibilidade de um “bom futuro profissional”?

A partir das problemáticas suscitadas, foram estabelecidas as seguintes hipóteses:

- 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;
- As regras do regime de internato dos Colégios Agrícolas e a distância que muitos alunos se põem em relação às suas famílias e aos seus grupos sociais originários para poder realizar o Curso Técnico em Agropecuária, cria um revés na situação anterior e dificulta a permanência dos mesmos na instituição.
- Pela realidade imposta pelo regime de internato se vêem obrigados a criar vínculos de amizade com outros alunos, que vão além dos comuns em escolas organizadas por turno. Com esses vínculos criados, a tendência a permanência seria maior.

A pesquisa parte da idéia de que a conjugação das hipóteses acima expostas criaria as condições para que a permanência dos alunos seja grande, e por essa razão, tais elementos constituem-se em referências de análise nesta pesquisa. Por fim, acredita-se que, mesmo havendo uma alta permanência constatada e que se vislumbrem hipóteses para a permanência, acredita-se que haja uma conjugação de fatores implícitos que podem levar um aluno a abandonar a escola ou ser abandonado por ela.

Por isso, essa pesquisa teve como objetivo central o de entender quais são as razões que levam um aluno do curso Técnico em Agropecuária Integrado a permanecer ou abandonar seu curso e sua escola. Além disso, também se configuram como sendo objetivos desta pesquisa: compreender o nível de entendimento que a escola tem dos jovens e como ela se relaciona com eles; reconhecer como os jovens enxergam na escola e na formação profissional e, a partir, disso, constroem projeções de futuro profissional.

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.

Com vistas a esgotar elementos que, possivelmente, não fossem evidenciados nos dois primeiros momentos da pesquisa, num segundo momento, aos alunos concluintes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado que foram entrevistados<sup>6</sup>, foi encaminhada a produção de um texto<sup>7</sup>. O objetivo desta redação era de que, pelo fato de as observações terem um caráter de tempo muito limitado, os alunos pudessem mostrar mais elementos do seu convívio e de suas práticas em sala de aula que, porventura não tenham sido observados nos primeiros momentos da pesquisa. Também foi aplicado questionário aos alunos concluintes do Curso Técnico em Agropecuária. A intenção deste questionário era a de revelar o perfil socioeconômico da amostragem pesquisada<sup>8</sup>.

Por fim, foram realizadas entrevistas com alunos concluintes e não concluintes do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, bem como com docentes e membros das equipes técnico-pedagógicas das instituições analisadas. O objetivo dessa entrevista era o de, a partir de roteiros semi-estruturados<sup>9</sup>, criar uma espécie de diálogo gravado em que se buscassem elementos de evidências que respondessem, ou tentassem responder as questões centrais suscitadas nesta pesquisa.

Na organização deste texto de dissertação, privilegiou-se a análise de categorias levantadas ao longo da pesquisa, especialmente da pesquisa de campo. Por isso, os capítulos estão construídos numa lógica de, ao mesmo tempo, apresentar fundamentos teóricos sobre as temáticas apresentadas, conferindo unidade entre as categorias em análise, propiciando, assim, uma articulação maior entre o dado empírico e o dado teórico.

No primeiro capítulo, discorre-se acerca do curso Técnico em Agropecuária Integrado, estabelecendo justificativa para a pesquisa neste curso e buscando

---

<sup>6</sup> Para conhecimento dos critérios de seleção dos sujeitos que foram pesquisados com os questionários, redações e/ou entrevistas, consultar o título 2.3 desta dissertação.

<sup>7</sup> Consultar Anexo V.

<sup>8</sup> Consultar Anexo I.

<sup>9</sup> Consultar Anexos II, III e IV.

apreciar outras análises com objeto semelhante. Além disso, contextualiza-se o curso em suas políticas públicas e em sua realização no Estado do Paraná, na rede de colégios agrícolas, de maneira destacada, nas duas instituições que compuseram o recorte empírico inicial da pesquisa.

No segundo capítulo, dialoga-se com a grande categoria “Juventude”, mostrando o que é ser jovem e como este sujeito social relaciona-se com a escola e com o trabalho. Este capítulo tem relevante destaque no texto, haja vista que a forma com que, metodologicamente, optou-se por abordar o problema (percebendo o jovem em sua experiência escolar), suscitou amplo conhecimento sobre as dinâmicas juvenis em sua concretização social dentro de um colégio agrícola.

No terceiro e último capítulo, trata-se, especificamente da questão do abandono e da permanência de alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado da rede pública estadual paranaense. Neste momento, a análise busca mostrar evidências diretas, ou mesmo cruzadas e implícitas, que mostraram as razões para que o referido curso possua alta permanência, bem como, discorre sobre os motivos para quem abandona, o faça.

## 2. O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO

*Eu acredito que aprendi muitas coisas. Aprendi a amadurecer, ficando longe da família, convivendo com pessoas diferentes. Saindo daqui, você espera qualquer coisa. Você não vai se surpreender, com as coisas que vão acontecer na tua vida. Eu acho que vou estar preparado. (Entrevistado 8 – Aluno Concluinte do “Colégio Alfa”)*

Ao momento de iniciar a realização da pesquisa, percebeu-se que buscar apreender a realidade, requer aproximar-se de maneira correta do objeto de pesquisa. Para isso, partiu-se do empírico aparente – os Colégios Agrícolas paranaenses e seu curso Técnico em Agropecuária Integrado; estabeleceu-se um recorte empírico capaz de responder à problemática de modo satisfatório; e tentou-se perceber, a partir dos discursos dos jovens estudantes e dos profissionais que lá trabalham, bem como da realidade dada na instituição, as condições que possibilitam a permanência ou o abandono dos alunos até o final do curso.

Mas, por que se fez a opção de abordar essa temática de abandono e permanência pelo curso Técnico em Agropecuária Integrado? Que razões angustiaram a ponto de levar essa pesquisa a delimitar tal recorte empírico? O Ensino Médio no Brasil sofre, entre outros, de um grave problema: a pequena taxa de permanência dos alunos ao longo dessa etapa da educação básica. Segundo dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, percebe-se que no ano de 2009, havia uma matrícula de 2.218.830 alunos na 3ª série do Ensino Médio (incluindo o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, bem como o Curso Normal Médio Integrado). Já no ano de 2007, na 1ª série da mesma etapa havia uma matrícula de 3.440.048. Assim, o percentual de alunos na 3ª série (ano de conclusão) em relação à 1ª série (ano de ingresso) era de quase 65%. (Fonte: Elaboração própria a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2007 e 2009 – INEP.)

No Paraná, os números são muito semelhantes aos nacionais, assim a

situação também apresenta uma permanência, ao longo dos três anos bem aquém da totalidade do número de alunos ingressantes. Conforme os dados do INEP, vê-se que no ano de 2009, havia uma matrícula de 129.418 alunos na 3ª série do Ensino Médio (também incluindo o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, bem como o Curso Normal Médio Integrado). Já no ano de 2007, na 1ª série da mesma modalidade havia uma matrícula de 188.700. Assim, o percentual de alunos na 3ª série (ano de conclusão) em relação à 1ª série (ano de ingresso) era de pouco mais de 65%. (Fonte: Elaboração própria a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2007 e 2009 – INEP.)

Analisando apenas a realidade da Educação Profissional técnica de nível médio no Paraná, percebemos que alguns cursos possuem taxa de permanência muito baixa. É o caso de cursos do eixo tecnológico da Gestão, eixo este muito ofertado na rede pública estadual paranaense. O curso Técnico em Administração Integrado teve taxa de permanência média que variou de cerca de 38% (alunos com matrícula inicial no curso em 2005) a pouco menos de 47% (turma ingressante de 2007). O curso Técnico em Secretariado Integrado obteve taxas de permanência que variaram de aproximadamente 38% (turma ingressante em 2005) a quase 50% (turma ingressante em 2007)<sup>10</sup>. Desse modo, pode-se perceber que na média do estado do Paraná, em nenhum dos anos pesquisados (a partir de 2005) a permanência dos alunos ao longo do curso chegou à metade do total ingressante.

Em algumas realidades, entretanto, percebe-se um contexto dissonante do até aqui exposto, no qual a taxa de permanência dos alunos é maior e aproxima-se mais da totalidade dos alunos ingressantes. É o caso dos cursos Técnicos em Agropecuária Integrados da rede estadual paranaense. Em pesquisa exploratória feita a partir de dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), no ano de 2009, em toda a rede estadual, estavam no terceiro ano do curso, portanto no ano de conclusão, um total de 838 alunos, frente a um número de 1112 alunos que estavam no 1º ano do curso em 2007: uma permanência de mais de 75%. Entre

---

<sup>10</sup> Fonte: PELISSARI, Lucas Barbosa. Banco de Dados do Projeto de Pesquisa “JUVENTUDE: ESCOLA E TRABALHO - Sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio”, disponível na “conta virtual” do grupo de pesquisa no *Yahoo Groups*.

as 17 instituições de ensino<sup>11</sup>, 7 delas possuem uma taxa de permanência entre o 1º e o 3º anos de mais de 80%. (Fonte: Elaboração própria a partir de dados da SEED.)<sup>12</sup>.

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.

## **2.1 As pesquisas sobre o curso Técnico em Agropecuária**

Ao momento do levantamento de pesquisas sobre o Curso Técnico em Agropecuária, percebeu-se que as mesmas ajustavam-se, basicamente, a três grandes grupos: (a) pesquisas que privilegiavam aspectos pedagógicos e institucionais do curso em questão (COSTA, 2010; RODRIGUES 2010; e ZILIO, 2009); (b) trabalhos que abordavam as perspectivas e realizações profissionais dos alunos (BOMFIM, 2008; e DONADEL, 2010); e pesquisas que investigavam a evasão ou o abandono escolar nesse curso (MARCONATTO, 2009; e ALMEIDA, 2010). Cabe salientar que todos esses trabalhos são dissertações de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que demonstra assim, ser a principal instituição no país a se preocupar com os estudos da formação de trabalhadores para a agropecuária.

---

<sup>11</sup> Há ainda duas instituições de educação profissional voltadas ao setor produtivo primário: uma no Núcleo Regional de Educação de Irati que não possui o Curso Técnico em Agropecuária Integrado; outra no NRE de Wenceslau Braz que não existia ainda em 2007.

<sup>12</sup> Quanto aos dados dos cursos Técnico em Agropecuária Integrado, salienta-se que há um número baixo de recebimento de alunos transferidos, devido ao fato da distância das instituições entre si e já que as mesmas não podem receber alunos do Ensino Médio regular ao longo do curso. As taxas de permanência na escola do aluno reprovado também é baixa, portanto, grosso modo, o dado de permanência em 2009 reflete com alta precisão, os alunos que ingressaram em 2007 e que permaneceram até o final do curso. Quanto aos dados do Ensino Médio em geral, tanto no Brasil quanto no Paraná, esta proximidade à precisão não é possível.

A pesquisa de Costa (2010) tinha como objetivo central entender se o Campus Manaus Zona Leste do Instituto Federal do Amazonas apreciava e valorizava os saberes dos alunos, sua cultura de origem quando do processo pedagógico formal. De um modo geral, verificou-se que a instituição em si não o faz, em que pese alguns professores até incentivarem e buscarem formas de trabalhar com os saberes prévios dos alunos. O que preocupa o autor da dissertação é o fato de que o campus em questão é um núcleo de grande diversidade cultural e regional. Desse modo, não valorizando a cultura e os saberes dos alunos, o autor acredita que a escola poderia estar perdendo em qualidade na formação dos sujeitos.

Rodrigues (2010) objetivou perceber como se efetivou / efetiva a integração curricular no curso Técnico em Agropecuária do IFET – Cáceres. Pesquisando com professores, somente, percebeu-se a limitação do processo de integração curricular. Nas palavras da autora, os professores praticariam parcialmente a integração curricular. Foram identificados alguns motivos para isso: (a) ausência de qualificação; e (b) Discussões sobre a prática do Ensino Médio Integrado e sua real necessidade. Conclui a autora, por fim, que seria necessário um maior envolvimento da comunidade escolar como um todo, que deveria se conscientizar e estar preparada para enfrentar o processo de integração curricular que, em sua visão, seria benéfico para o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de perceber as dificuldades, a pesquisa conclui que, muitos professores pensam tal integração como sendo algo benéfico, apesar de não entenderem perfeitamente do que essa integração curricular se trataria.

O trabalho de Zilio (2009) objetivava perceber as dificuldades encontradas na integração entre a instituição escolar, no caso a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio-SC, com as famílias dos alunos que lá estudavam em regime de internato. Segundo a autora, mais do que pesquisar essa temática, ela estava se propondo a repensar práticas que melhorassem tal processo de integração escola-família. Refutando sua hipótese inicial, a pesquisa percebeu que, quando incentivadas, as famílias tendem a superar dificuldades e acabam se integrando mais à escola.

No segundo grupo de pesquisa – aquelas que relacionavam o sujeito do curso Técnico na área da agropecuária com seus objetivos de profissionalização – mesmo que, de modo diferenciado, pode-se ter a noção de que os cursos não dão conta de

atender os objetivos profissionais a que se propõe ou aos objetivos que os alunos possuem quando escolhem aquela instituição / curso. Faz-se questão de referenciar aqui essas pesquisas, pois, mesmo não estando preocupadas em investigar a questão da evasão/abandono escolar nos cursos técnicos da área da agropecuária, elas dão um indicativo importante: não há uma relação direta entre a formação obtida nesses cursos, com os objetivos profissionais dos alunos, o que poder-se-ia desdobrar como sendo, para alguns alunos, motivos para o abandono.

A dissertação de Bomfim (2008) tinha como objetivo principal perceber como se deu a inserção profissional do jovem egresso do curso técnico em agropecuária no “mercado de trabalho” e qual papel o curso teve nesse processo de inserção. Como principais resultados, o autor percebeu a necessidade de se repensar alguns pontos no currículo da EAF São Cristóvão, para melhor adequar a formação dos sujeitos às demandas do mercado de trabalho, tais como: criação de banco de empregos, desenvolvimento do empreendedorismo, como elemento primordial da formação dos alunos, etc. É importante destacar, contudo, que o trabalho trata a integração curricular de maneira ingênua, evidenciada por certa inconsistência teórica. Ademais, não percebe os princípios filosóficos e pedagógicos concernentes a integração curricular e os confunde com uma formação demandada pelo mercado de trabalho, o que seria uma formação para a “cidadania”.

Por seu turno, Donadel (2010) tentou entender, com os alunos recém-egressos dos cursos da área de agropecuária, quais eram as suas expectativas profissionais ao término de seus cursos e por que eles escolheram aquela formação para tal. Os alunos indicaram que a busca por aquela instituição (o Campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha – RS), se deve a três motivos básicos: rápida profissionalização, gratuidade do ensino técnico e suposta “qualidade” da instituição. A autora percebeu que, mesmo a instituição tendo incentivado a permanência dos alunos em suas propriedades rurais, eles tendem a buscar ocupações no meio urbano. A autora advoga isso e mostra que um dos principais motivos seria a “crise” atual do setor agropecuário brasileiro que não consegue manter a população no campo.

Especificamente tratando sobre a relação do curso Técnico em Agropecuária com as questões de evasão escolar, em sua dissertação de mestrado, Almeida

(2010) quis saber quais eram os motivos que levaram os alunos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena-MG a evadirem, a abandonarem o curso. A autora partiu do problema de que na referida instituição, o curso em questão possuía taxas de abandono muito grandes e bem mais elevadas que outros cursos técnicos de nível médio. Ao pesquisar os professores, constatou-se que a desistência do curso estaria relacionada a pouca aptidão dos alunos, a sua falta de perfil para aquela formação. A partir dos dados levantados com os alunos, tanto os que permaneceram na instituição quanto os que abandonaram a escola, dois motivos centrais foram aventados: a reprovação – a maioria dos alunos que abandonam, o fazem pelo fato de terem reprovado em uma das séries, principalmente a 1ª; e o “desamparo” que sentem em relação à escola, pois esta não seria suficientemente capaz de lhes acompanhar e de lhes possibilitar a superação de seus problemas, sejam eles de aprendizagem ou não. A autora conclui, portanto, da grande responsabilidade da instituição para com o abandono dos alunos.

Com temática semelhante ao trabalho anterior, Marconatto (2009) tinha como intuito investigar as razões da evasão escolar no curso Técnico Agrícola, na modalidade EJA, da EAF Rio do Sul – SC. Demonstrando a situação inicial do curso que possuía altas taxas de abandono, o autor busca nos sujeitos que evadiram e que permaneceram as razões para tal. Conclui o autor, com a sua pesquisa que o fator “trabalho” foi determinante. Como os alunos, mesmo os mais jovens, já possuíam 17 anos ou mais, eles alegaram na pesquisa que havia enorme dificuldade em conciliar os horários do curso (que era diurno, em sistema de alternância semanal), com os horários de trabalho no campo.

## **2.2 Contextualização da empiria**

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, vazia: 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.

Não se quer afirmar que essas discussões foram balizas fundamentais para a criação do PROEM, mas perceber como neste momento da história das políticas públicas para a educação no Brasil, havia uma evidente hegemonia do pensamento de separação do ensino médio e da educação profissional, com vistas a atender os novos ditames do processo capitalista de produção.

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 instituiria 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.

Conquanto, salienta-se que as duas escolas possuem uma história muito mais longa do que o período histórico referido anteriormente. O “Colégio Gama”, localizado na mesorregião do norte pioneiro paranaense, perfaz uma história de mais de 50 anos tendo sua fundação datada no ano de 1953. Por seu turno, o “Colégio Alfa”, situado na mesorregião centro-oriental paranaense, próximo ao município de Ponta Grossa, foi fundado no ano de 1941, completando 70 anos de existência justamente ao momento em que esta pesquisa esteve sendo realizada.

As instituições em questão, no momento de sua criação eram denominadas Escolas de Trabalhadores Rurais, abrigando cursos primários que visavam preparar trabalhadores da agricultura e pecuária. Com o passar dos anos, as escolas mudaram, não somente de nomenclatura, mas também o nível dos cursos que ofertavam. Deixaram os cursos primários, estabeleceram cursos ginasiais e preparatórios para o nível ginasial. No ano de 1966, o “Colégio Alfa” teve autorizado o funcionamento de um Curso Colegial Agrícola. O mesmo ocorreu no “Colégio Gama” no ano de 1975. Desse modo, nestas datas as instituições passaram a ser o que, hoje, denominaríamos de instituições de nível médio.<sup>13</sup>

Não é a intenção deste texto fazer uma retomada histórica aprofundada tanto da Educação profissional, quanto das instituições de ensino que serviram de base empírica para a pesquisa. Assim, resta referenciar que, após se tornarem escolas de nível médio nas décadas de 1960 e 1970, no imbróglio da redemocratização que revisou e superou as legislações tecnicistas da ditadura militar, a Educação Profissional e as suas instituições caminharam até chegarem aos nebulosos anos 1990, os quais são o ponto de partida deste título.

---

<sup>13</sup> As fontes de referência para os dois parágrafos anteriores foram os Projetos político-pedagógicos das instituições.

### 2.2.1 Da noção de integração à realização do Curso Técnico em Agropecuária Integrado

Nas palavras de Ferreira e Garcia (2005, p.168), “a proposta de um currículo integrado [...] tenta assegurar o domínio dos conhecimentos que perfazem o itinerário cognitivo e formativo de um aluno-cidadão-trabalhador”. Desse modo, a gestão da SEED, referida anteriormente, propôs-se a romper, também, com um modelo de escola que afaste a formação do sujeito trabalhador dos conhecimentos científico-culturais. Dentro desse contexto as duas instituições que serviram de base empírica para a pesquisa se reestruturaram e instituíram, no ano de 2004, o currículo do curso Técnico em Agropecuária Integrado.

De modo claro, Ramos (2004, p.48) faz referência ao trabalho como elemento capaz de articular educação profissional e ensino médio. Nos seus termos:

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura -, também se constitui como contexto, que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas.

Na percepção de Ciavatta (2005, p.85), “a idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Trata-se, portanto, de superar a condição de dualidade presente na escola – escola para pensar e escola para executar – bem como pensar numa formação completa do sujeito, que entenda o trabalho como condição para a sua “sobrevivência”, mas também como gerador da existência humana que é cultural, científica.

São essas duas categorias (sobre as quais se discorre a seguir), portanto, que balizam a discussão sobre a integração curricular nos cursos da Educação

Profissional Técnica de Nível médio, quais sejam: a superação da dualidade estrutural existente na escola capitalista e formação integral (omnilateral) do sujeito trabalhador.

Sobre a perspectiva de formação completa do sujeito, o ensino médio integrado à educação profissional deverá formar, segundo Kuenzer (2005, p.50), “um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente; um trabalhador crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente”.

Não se discorre aqui sobre a efetivação de uma prática curricular integrada nos colégios pesquisados. Ao que se pôde observar nas instituições, ainda há uma prática efetiva de maior valorização da formação profissional, da preparação para o “mercado de trabalho”, em que pese o fato de as propostas curriculares dos cursos Técnicos em Agropecuária emanarem uma formação integrada, nos moldes do que foi referenciado anteriormente. Conforme exposto no PPP do Colégio “Gama”

Um Currículo Integrado, supõe a criação de mecanismos que favoreçam a prática docente diária, que supere a dicotomia existente entre as disciplinas constantes na Matriz Curricular, promovendo a apropriação dos saberes escolares, de tal forma que leve à consecução de diferentes técnicas tendo como princípio o trabalho, a ciência e a cultura. O desafio portanto, encontra-se na articulação de uma Educação Básica qualitativa aliada à produtividade econômica, entremeada por um horizonte político de cidadania com vistas a transformar e ressignificar a realidade onde o sujeito em formação encontra-se inserido. (2010, p.19)

Essa limitação da integração curricular já foi discutida e debatida em outras pesquisas. Davanço (2008) mostra, em sua dissertação, vários problemas de ordem pedagógica, histórica e de formação dos profissionais que estariam limitando a integração curricular num curso técnico integrado. Na referida pesquisa, a autora faz um estudo de caso num curso Técnico em Administração Integrado, mas possibilita a generalização de algumas considerações. Segundo ela, “evidenciou-se que a nova proposta não tem encontrado as condições estruturais necessárias no chão da escola para que possa ser efetivada (Davanço, 2008, p.102).

Essa limitação na integração curricular na visão de Bressan (2006) será entendida como um processo bem mais amplo que passa por uma clara divisão social no capitalismo que, reproduz, mesmo que de modo mediado e com contradições, uma divisão na escola que forma para o trabalho e na escola que forma de maneira mais generalista. Nas palavras da autora,

No entanto, a essência da desarticulação entre Ensino Médio e Profissional é objetivada e necessária para o mundo da produção, pois cada setor requer um tipo de trabalhador específico, o braçal menos qualificado e em maior número, de preferência com um exército de reserva e o intelectual dirigente, em número menor e mais qualificado. (BRESSAN, 2006, p.62)

Para Bressan (2006) essa completa articulação entre formação para o trabalho e formação de caráter generalista somente seria possível numa outra sociedade que não reproduzisse desde sua materialidade social essa condição dual.

Cabe salientar, entretanto, que as visões estabelecidas para a não integração curricular resvalam, muitas vezes, numa linearidade perigosa que justapõe a divisão de classes na sociedade capitalista à suposta dualidade no sistema educacional que serviria, *a priori*, para manter aquela divisão de classes. Nesta perspectiva, se existem duas classes sociais, há duas escolas distintas e, conseqüentemente, dois currículos: um que serve para formar os que executam a produção de bens e outro para formar os que a planejam. Essa perspectiva está consonante com teorias crítico-reprodutivistas sobre o currículo escolar que, segundo Silva (2002, p.46), pressupõe que

O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, por exemplo, o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes dominantes.

Essa visão, contudo, peca por não perceber os processos mediados que se estabelecem entre a estrutura social e econômica maior e a estrutura escolar e curricular, subjugando totalmente a última à primeira. Isso eliminaria o espaço da contradição e relegaria as limitações da integração curricular ao fato de que, numa sociedade capitalista que requer sujeitos parciais, jamais se terá uma formação integrada, omnilateral. Para além dessa perspectiva, pode-se encontrar em Giroux, a compreensão dialética que, mesmo aceitando os mecanismos de hegemonia e dominação social sobre a escola e o currículo, percebe elementos de contradição que poderiam minar tais hegemonia e dominação. Nas palavras de Silva (2002, p.53):

Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelo núcleo "duro" das teorias críticas da reprodução, Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão.

Este texto não tem a intenção de estabelecer um tratado sobre currículo. Tampouco, a pesquisa tinha a intenção de verificar os graus de limitação da integração curricular no Curso Técnico em Agropecuária Integrado. Contudo, ao pesquisar um curso que foi, política e filosoficamente, proposto como integrado, não se poderia deixar de mostrar que essa limitação da integração curricular, também, é nítida no curso pesquisado, bem como mostram as visões de outros pesquisadores que essa limitação tem a ver com a política educacional, com a escola, com o currículo.

Em que pese essas limitações da integração curricular serem verdadeiras, é importante destacar um elemento de contradição que, mesmo não tendo conseguido efetivar práticas curriculares integradas, no interior da escola, ao menos, iniciou essa discussão. O Estado do Paraná cumpriu importante papel em suas políticas públicas recentes ao debater e tentar instituir a integração curricular na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É o que está posto nos argumentos de Silva (2007, p.73),

que afirma que “o que diferencia esse estado em relação aos outros é o seu pioneirismo em abrir o debate à outra perspectiva de ensino médio fora dos marcos do que vinha sendo feito neste nível de ensino”. Essa mesma idéia é corroborada por Davanço (2008, p.116) quando de suas considerações finais sobre a pesquisa que havia realizado. Para ela,

[...] embora, de fato pouco se tenha avançado com essa proposta no interior das escolas, ela tem uma grande contribuição para a construção de possibilidades de educação profissional que tenham como horizonte a formação humana em suas múltiplas potencialidades e comprometida com superação do modelo societário vigente.

Outro elemento que contradiz o pessimismo dos que exaram que a escola para a classe trabalhadora sempre será de baixa qualidade, ou prestará serviço à classe dominante, é a política que financia e mantém os Colégios Agrícolas paranaenses. O que se pôde perceber, claramente, é que mesmo não ocorrendo a integração curricular, o tratamento diferenciado dessas instituições quanto aos investimentos públicos lhes confere uma qualidade de formação, no mínimo, respeitável.

É importante destacar, uma vez mais, que não foram feitas inserções na pesquisa que buscassem perceber como estava se dando integração curricular, haja vista que esse não é o foco da pesquisa. As noções que se quis estabelecer foram considerações mais gerais sobre o curso em si, tentando identificar como os sujeitos o percebem, especialmente, no que diz respeito a sua qualidade. Primeiramente, fez-se consideração ampla sobre o curso. A partir dessa consideração foram feitas análises mais pormenorizadas de elementos sobre o curso como o desempenho dos professores, a estrutura necessária tanto material quanto física para a sua realização, além de qualidade percebida na formação oferecida pelo curso, em vários aspectos.

A análise inicial que se fez é muito difícil, visto que o curso em sua realização foi classificado como um curso bom ou não. Isso é muito relativo, muito subjetivo, afinal, o que é um bom curso? Apesar disso foi um bom ponto de partida, para entender como os sujeitos entrevistados percebiam esse curso.

Do total de entrevistados, 90,5% consideram o curso como sendo bom, completo ou “bem servido” e 9,5% consideram que a matriz curricular antiga era melhor (a matriz curricular em extinção possuía uma carga horária de 50 aulas semanais e a atual perfaz 40 aulas semanais). Importante que se destaque que no Colégio Gama, 100% dos entrevistados tanto alunos como profissionais consideram o curso bom, completo ou que propicie uma boa formação. Já no Colégio Alfa, 90% dos alunos e 67% dos profissionais que responderam ao questionamento consideram o Técnico Agropecuária Integrado como sendo um bom curso. E os 10% de alunos restantes e 33% de profissionais, consideraram a matriz curricular atual inferior a que está em extinção.

A partir disso, mesmo sendo uma questão muito aberta, duas questões podem ser levadas em consideração: a primeira é que o número de sujeitos que considerou o curso Técnico em Agropecuária Integrado um bom curso, ou um curso completo, é muito expressivo, pois chega a quase totalidade (no Colégio Gama, inclusive, chega à totalidade). Além disso, percebe-se na fala dos sujeitos uma certa caracterização de bom, como sendo um curso que prepara bem para a entrada no “mercado de trabalho”, ou seja, um curso que prepara bem para uma área que precisa de bastantes profissionais, conforme pode observar pelas falas abaixo:

*É uma área de serviço boa, por que sempre vai ter serviço. O pessoal precisa plantar, se eles não plantar, vocês não comem, então sempre vai ter serviço. É uma coisa interessante. (Entrevistado 7 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

*Ele é um bom curso por que você pode sair daqui e já arrumar um emprego ou pode fazer uma faculdade. (Entrevistado 17 – Aluno concluinte do Colégio Gama).*

*É um curso bom, bem profissional. Quando sair daqui, tem a chance de arrumar um emprego bom. Eu acho um curso bom. (Entrevistado 20 – Aluno concluinte do Colégio Gama).*

Aprofundando a noção mais genérica tratada anteriormente, tentou-se perceber especificamente sobre a formação oferecida pelo Curso Técnico em Agropecuária. O questionamento feito quanto à qualidade da formação tinha por base a premissa de que um curso de educação profissional integrada ao ensino médio, não forme somente para a profissionalização, mas se alicerce num compendio integrado de formação geral e formação específica. Quando se fez essa pergunta, tentou-se separar a formação dos sujeitos em três sub-categorias subjetivas (trabalho, universidade/vestibular e vida).

Quanto à profissionalização, à formação para o trabalho ou para a profissão de Técnico em Agropecuária, 70% dos alunos do Colégio Alfa disseram que a formação foi incompleta. O sentido alegado é que faltaria experiência profissional. 30% desse segmento pensa que sai bem formado para a profissão. Neste mesmo colégio, 50% dos profissionais entrevistados acredita que os alunos saem bem formados para o trabalho, 25% acreditam que não saem bem formados e outros 25% acreditam que depende do aluno para saber se sairá bem ou mal formado.

No Colégio Gama, a realidade é bem distinta: 83,3% dos alunos entrevistados consideram que saem muito bem preparados para o trabalho e apenas 16,7 consideram a formação para o trabalho como sendo incompleta. Dos profissionais deste estabelecimento, 100% acreditam que o aluno sai bem formado em termos de profissionalização.

Quanto à formação para o vestibular, para a entrada na universidade, 70% dos alunos do Colégio Alfa dizem que foi uma boa formação; 20% considera que não foi boa, que poderia ter sido melhor e 10% considera que depende de cada aluno. Dos profissionais desta instituição, 50% acreditam que esta formação dependa muito do aluno; 25% acreditam que os alunos não tenham interesse em seguir seus estudos na universidade; e 25% pensam que a formação não foi boa.

No Colégio Gama, 75% dos alunos disseram que não tiveram uma boa preparação para o vestibular, ou para a universidade. Enquanto 25% consideram que sim. Dos profissionais desta instituição, 67% acreditam que o colégio não propicia uma boa formação para o vestibular ou para a universidade e 33% acreditam que sim.

O que se percebeu foi que as escolas, dadas as suas realidades e especificidades, formam melhor para a área profissional, ou para a área de conhecimentos gerais que serviria, entre outras coisas, de preparação para o prosseguimento dos estudos em nível superior. Os dados mostram que no Colégio Gama, a formação técnica é considerada boa pela grande maioria dos alunos e pela totalidade dos profissionais. Nesta mesma escola, no entanto, a formação de cunho mais generalista deixaria a desejar. Isso, inclusive, está corroborado no dado que se levantou sobre os professores do curso e lá já se havia dito de certas “deficiências” no trabalho dos professores da base nacional comum.

No Colégio Alfa, ao contrário do primeiro, considera-se a formação geral da base nacional comum como sendo boa e a formação profissional sendo incompleta. Cabe salientar, contudo, que essa limitação da formação não era evidenciada sempre como um defeito da instituição ou do curso, mas como uma impossibilidade mesmo de se ter uma formação completa sem estar inserido no próprio processo de trabalho. É uma noção de que se aprende fazendo.

Quanto à formação para a vida, 90% dos alunos do Colégio Alfa disseram que significou uma boa formação para vida, ou seja, houve grande amadurecimento; 10% consideram que depende do aluno para se ter uma boa formação. Dos professores desta instituição, 75% consideram que os alunos saem bem formados para a vida, saem mais maduros; 25% considera que não, que eles saem imaturos e pouco preparados. No Colégio Gama, 100% dos profissionais consideram que os alunos saem bem preparados para a vida, saem mais amadurecidos. 75% dos alunos deste colégio consideram o mesmo e, apenas 25% consideram que a escola não serve para “formar” para a vida – isso acontece em casa.

O dado mais relevante, por fim, deste grande questionamento quanto à formação propiciada pelo curso, diz respeito à formação para a vida. A absoluta maioria dos sujeitos, em todos os segmentos das duas instituições, aponta que o fato de se estudar num colégio interno, num curso integral, na idade em que os alunos estão propiciam um amadurecimento e um desenvolvimento importantes para a vida futura. Eles demonstram, em muitas das falas que, as especificidades de um colégio agrícola, os propiciam dinâmicas e vivências que numa escola regular eles jamais teriam.

De tudo isso, salienta-se que, com defeitos e limitações, com formação mais voltada para as matérias específicas ou de Base Nacional Comum, a grande maioria dos sujeitos pesquisados considera que a escola “forma” com qualidade para alguma coisa. O que se considera como sendo um indicativo de motivo de permanência. Ou seja, as escolas pesquisadas não são a opção primeira dos alunos quando chegam ao nível médio, mas eles encontram nelas uma referência de formação que talvez não encontrasse em outras. Isso, sem sombra de dúvidas, levou muitos alunos a permanecer nas escolas<sup>14</sup>.

### 2.2.2 As instituições em que o Curso Técnico em Agropecuária Integrado se realiza – análise dos Colégios “Alfa” e “Gama”

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.

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.<sup>15</sup>

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

---

<sup>14</sup> Sobre esse indicativo de que a qualidade de formação efetivada nas escolas, discutir-se-á de modo mais aprofundado no terceiro capítulo.

<sup>15</sup> Fonte: observações do autor e Projeto Político-Pedagógico do “Colégio Alfa”.

Química e Biologia, Agroindústria; Oficina, Horta, Viveiro de Mudanças Nativas e os Setores: Avicultura; Caprinocultura; Cunicultura; Cotonicultura; Bovinocultura e Suinocultura.<sup>16</sup>

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).*

---

<sup>16</sup> Fonte: observações do autor e Projeto Político-Pedagógico do “Colégio Gama”.

*[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 agrícolas. 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).*

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).<sup>17</sup>

A oferta de cursos em ambas as instituições, no ano de 2011, estava além do Curso Técnico em Agropecuária.

No “Colégio Alfa”, o curso Técnico em Agropecuária é ofertado nas modalidades Integrada e Subseqüente ao Ensino Médio. Além disso existem os cursos técnicos em Agroecologia Integrado e Informática Subseqüente. As matrículas estão assim distribuídas:

QUADRO 1 – Cursos, turmas e matrículas do “Colégio Alfa”

<b>CURSO</b>	<b>TURNO</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>TURMAS</b>	<b>ALUNOS</b>
Curso Técnico em Agropecuária Integrado	Integral	1ª	2 (duas)	71 (setenta e um)
	Integral	2ª	2 (duas)	64 (sessenta e quatro)
	Integral	3ª	1 (uma)	37 (trinta e sete)
Curso Técnico em Agroecologia Integrado	Integral	1ª	1 (uma)	30 (trinta)
	Integral	2ª	1 (uma)	22 (vinte e dois)
	Integral	3ª	1 (uma)	12 (doze)
Curso Técnico em Agropecuária Subseqüente	Integral	3º Semestre	1 (uma)	32 (trinta e dois)
Curso Técnico em Informática Subseqüente	Noturno	1º Semestre	1 (uma)	35 (trinta e cinco)
	Noturno	3º Semestre	1 (uma)	24 (vinte e quatro)
<b>TOTAL</b>			11 (onze)	327 (trezentos e vinte e sete)

FONTE: Elaboração própria com base em dados disponíveis em [http://www4.pr.gov.br/escolas/turma\\_matricula.jsp](http://www4.pr.gov.br/escolas/turma_matricula.jsp) Acessado em 23/05/2011.

<sup>17</sup> 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.

Já no “Colégio Gama”, além do Curso Técnico em Agropecuário Integrado, existe o mesmo curso na modalidade Subseqüente, bem como o curso Técnico em Agroindústria Subseqüente. As matrículas, em 2011, estão distribuídas, conforme o Quadro 2:

QUADRO 2 – Cursos, turmas e matrículas do “Colégio Gama”

<b>CURSO</b>	<b>TURNO</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>TURMAS</b>	<b>ALUNOS</b>
Curso Técnico em Agropecuária Integrado	Integral	1ª	2 (duas)	86 (oitenta e seis)
	Integral	2ª	1 (uma)	45 (quarenta e cinco)
	Integral	3ª	1 (uma)	35 (trinta e cinco)
Curso Técnico em Agropecuária Subseqüente	Integral	1º Semestre	1 (uma)	41 (quarenta e um)
	Integral	2º Semestre	1 (uma)	12 (doze)
	Integral	3º Semestre	1 (uma)	22 (vinte e dois)
Curso Técnico em Agroindústria Subseqüente	Noturno	1º Semestre	1 (uma)	30 (trinta)
	Noturno	2º Semestre	1 (uma)	12 (doze)
	Noturno	3º Semestre	1 (uma)	21 (vinte e um)
<b>TOTAL</b>			10 (dez)	304 (trezentos e quatro)

FONTE: Elaboração própria com base em dados disponíveis em [http://www4.pr.gov.br/escolas/turma\\_matricula.jsp](http://www4.pr.gov.br/escolas/turma_matricula.jsp) Acessado em 23/05/2011.

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 redundava num investimento muito maior por parte da esfera pública e, em última análise, uma maior qualidade do processo educacional.

Toda esta estruturação, entretanto, precisa de uma efetivação, de uma realização. Ou seja, não bastam os números elevados de profissionais para se ter uma formação de qualidade. Por isso, tentou-se verificar dos sujeitos pesquisados como, especialmente, se realizaria o trabalho dos professores.

Dos alunos do Colégio Alfa, apenas 10% são enfáticos em dizer que não possuem bons professores. Dos outros 90% que afirmam que os profissionais são todos, ou a maioria, bons, fazem isso mostrando uma relação clara de que ser bom professor é ensinar bem, ou passar bastante conteúdo. Neste mesmo colégio, dos 3 profissionais que responderam a esta questão, 67% afirma que são bons profissionais, em sua maioria e ressaltam, inclusive, o papel do governo em ter contratado tais profissionais; e 33% diz que existem bons profissionais e outros que, pela estabilidade, não exercem sua função como deveriam.

No Colégio Alfa há um entendimento da maioria de alunos e profissionais entrevistados que os professores desempenham bem o seu trabalho. O que pode ser entendido como um elemento de qualidade para o curso Técnico em Agropecuária Integrado que é realizado nesta escola. Claro que também são evidenciados problemas, contudo, o conjunto das falas dá a noção de que o ensino (critério recorrente nas falas para classificar um bom professor) é bem realizado.

*Os professores tem conhecimento. E sabem demonstrar, sabem passar para os alunos. Tem uns que passam mais que os outros, mas todos tentam. (Entrevistado 5 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

*Eles entendem o conteúdo que estão explicando pra gente, eles conseguem*

*passar informações que eles tem. Tem uns que explicam um pouco menos, outros que explicam um pouco mais. (Entrevistado 6 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

*São profissionais capacitados que ensinam a gente muita coisa. Não tenho reclamação de nenhum professor. Sempre no começo do ano falta algum professor até eles montarem bem certo os esquemas lá. (Entrevistado 7 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

Já no Colégio Gama, há uma nítida diferença em relação ao Colégio Alfa, 100% dos alunos apontam problemas em relação ao trabalho docente e, desse total, apenas 16,7 relacionam os problemas de atuação a questões institucionais, como falta de profissionais ou de recursos materiais. 33% desses alunos citam a maior limitação como sendo o trabalho dos professores da Base Nacional Comum, afirmando que os mesmos não conseguiriam desempenhar bem suas funções, desdobrando problemas na aprendizagem mesmo. Outros 33% apontam supostas questões de ordem ético-profissional, como perder trabalhos de alunos ou não ter critérios claros para avaliação. E 16,7% dizem que professores não sabem explicar a matéria direito mesmo. Já os profissionais deste estabelecimento, tem uma visão diferenciada dos alunos. 67% afirmam que o colégio tem bons profissionais, capacitados, formados e até bem pagos. Enquanto 33% dizem das dificuldades de professores temporários e de professores que não desempenham bem a sua função, em virtude da estabilidade que têm no emprego.

O Colégio Gama apresenta uma realidade bem diferente, todos os alunos evidenciam problemas com relação ao trabalho docente, enquanto um terço dos profissionais também o fazem. Percebe-se, contudo, que, apesar das generalizações que possam ser feitas, os problemas tendem a ser alocados no desempenho dos professores da Base Nacional Comum. É importante destacar que este Colégio está situado num pequeno município e, além disso, localiza-se distante da zona urbana. Isso, por si só, dificultaria a ida de professores da Base Nacional Comum, pois os mesmos não conseguem fixar lotação naquele estabelecimento. Isso justificaria faltas de professores no início do ano, professores contratados temporariamente, etc. Isso se percebe nas falas abaixo:

*Bom, mais ou menos. Tem vários professores que não dão conta. Professor de português. Até hoje, eu não aprendi nada de português. Matemática só um ano que foi bom que foi ano passado, que entrou um professor bom de matemática. (Entrevistado 16 – Aluno concluinte do Colégio Gama).*

*Por que na área normal tem uns professores que a gente não aprende nada, tipo português, matemática. Mas na área técnica tem uns professores que eles sentam e você aprende, desde começo da aula. (Entrevistado 19 – Aluno concluinte do Colégio Gama).*

Ademais não se pode deixar de citar que muitos profissionais citam os investimentos públicos na contratação efetiva de professores para as instituições. Isso, segundo as falas, teria ocorrido nos últimos anos e melhorado a situação das escolas.

*O governo passado atendeu a necessidade dos colégios agrícolas quanto a profissionais, são concursados. Então nessa área de profissionais, está bem equipado. Na base comum, também há bons profissionais. Então a escola está bem qualificada na parte de profissionais. (Entrevistado 14 – Professor do Colégio Gama).*

*Nós temos os nossos professores, na área técnica são todos efetivos, 90% são efetivos, a maioria tem a pós-graduação, temos um que já está com o mestrado. (Entrevistado 21 – Professor do Colégio Gama).*

*Muito bom, hoje o estado, na nossa escola especificamente, ela tem um quadro próprio. Isso foi um ponto que o governo fez que foi maravilhoso, porque se você tem todos os professores concursados, efetivos dentro da grade da escola, então isso ajuda demais, porque se você depender desses que foram contratados, você fica naquela dependência. (Entrevistado 24 – Professor do Colégio Gama).*

Tudo o que foi até aqui apresentado sobre as instituições pesquisadas auxilia

a corroborar a noção de que as políticas públicas para os Colégios Agrícolas no Paraná tem sido diferenciadas e, essa diferenciação propicia, efetivamente, um modelo educacional privilegiado e que, talvez se fosse pensado para todo o Ensino Médio, este nível de ensino não apresentasse tantos problemas como apresenta no Brasil.

### 2.2.3 O contexto socioeconômico dos Colégios “Alfa” e “Gama”

O Colégio Alfa está localizado na Microrregião de Ponta Grossa que possui perfil populacional e econômico, conforme exposto no quadros abaixo:

QUADRO 3 – Caracterização da população da Microrregião de Ponta Grossa

Microrregião de Ponta Grossa		Fonte
População Total	429.981	(IBGE, 2010)
Grau de Urbanização	90,07%	(IBGE, 2010)
Pessoas em situação de pobreza	96.998	(IPARDES, 2000)
PEA	166.325	(IBGE, 2000)
Número de Empregos Formais	105.762	(MTE, 2010)

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do IPARDES.

QUADRO 4 – Valor Adicional Bruto da Microrregião de Ponta Grossa, por setor da Economia

Setor	Ano	Valor	Índice Multiplicador	%	Fonte
VAB a Preços Básicos – Agropecuária	2009	537.241	R\$ 1.000,00	8,04%	IBGE/IPARDES

VAB a Preços Básicos – Indústria	2009	2.218.430	R\$ 1.000,00	33,20%	IBGE/IPARDES
VAB a Preços Básicos – Serviços	2009	3.925.339	R\$ 1.000,00	58,76%	IBGE/IPARDES
Valor Adicionado Bruto(VAB) a Preços Básicos – Total	2009	6.681.010	R\$ 1.000,00	100%	IBGE/IPARDES

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do IPARDES.

A partir dos dados da Microrregião de Ponta Grossa, percebe-se que ela se encontra num patamar de desenvolvimento urbano-industrial considerável, pois mais de 90% de sua população reside no meio urbano e cerca de 92% da riqueza agregada no ano de 2009 foi oriunda dos setores secundário e terciário da economia. Apesar disso, outros dados fazem perceber que a produção agropecuária é diversa, não estando, portanto, presa a uma cultura agrícola ou a um rebanho específico, conforme mostra o quadro abaixo:

QUADRO 5 – Produção Agropecuária na Microrregião de Ponta Grossa

<b>Cultura/Criação</b>	<b>Ano</b>	<b>Quantidade</b>		<b>Fonte</b>
Produção de Soja	2010	671.820	toneladas	IBGE
Produção de Milho	2010	577.750	toneladas	IBGE
Produção de Feijão	2010	62.947	toneladas	IBGE
Bovinos	2010	195.213	cabeças	IBGE
Equinos	2010	5.890	cabeças	IBGE
Galináceos	2010	5.276.961	cabeças	IBGE
Ovinos	2010	33.137	cabeças	IBGE

Suínos	2010	214.263	cabeças	IBGE
--------	------	---------	---------	------

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do IPARDES.

Esse dinamismo do ramo agropecuário é semelhante no Município-sede do Colégio “Alfa”:

#### QUADRO 6 – Produção Agropecuária na Microrregião de Ponta Grossa

<b>Cultura/Criação</b>	<b>Ano</b>	<b>Quantidade</b>		<b>Fonte</b>
Produção de Soja	2010	126.200	toneladas	IBGE
Produção de Fumo	2010	6.160	toneladas	IBGE
Produção de Milho	2010	85.000	toneladas	IBGE
Bovinos	2010	36.640	cabeças	IBGE
Equinos	2010	2.880	cabeças	IBGE
Galináceos	2010	2.400.300	cabeças	IBGE
Ovinos	2010	3.050	cabeças	IBGE
Suínos	2010	29.690	cabeças	IBGE

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do IPARDES.

Destaca-se que o município em questão está consolidado como um importante criador de galináceos (45% do total da Microrregião de Ponta Grossa) e de equinos (48% do total da Microrregião de Ponta Grossa), o que não o impediu de, a exemplo da microrregião como um todo, estabelecer uma produção agropecuária vasta.

Quanto aos aspectos populacionais e econômicos mais gerais do Município-sede do Colégio “Alfa”, cabe destacar os quadros abaixo:

QUADRO 7 – Caracterização da população do Município-sede do Colégio “Alfa”

Município-sede do Colégio “Alfa”		Fonte
População Total	32.123	(IBGE, 2010)
Grau de Urbanização	60,32%	(IBGE, 2010)
Pessoas em situação de pobreza	10.007	(IPARDES, 2000)
PEA	13.853	(IBGE, 2000)
Número de Empregos Formais	6.265	(MTE, 2010)

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do IPARDES.

QUADRO 8 – Valor Adicional Bruto do Município-sede do Colégio “Alfa”, por setor da Economia

Setor	Ano	Valor	Índice Multiplicador	%	Fonte
VAB a Preços Básicos – Agropecuária	2009	95.815	R\$ 1.000,00	25,55%	IBGE/IPARDES
VAB a Preços Básicos – Indústria	2009	79.705	R\$ 1.000,00	21,25%	IBGE/IPARDES
VAB a Preços Básicos – Serviços	2009	199.428	R\$ 1.000,00	53,20%	IBGE/IPARDES
Valor Adicionado Bruto(VAB) a Preços Básicos – Total	2009	374.948	R\$ 1.000,00	100%	IBGE/IPARDES

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do IPARDES.

Sendo este um município pequeno dentro da Microrregião de Ponta Grossa, cabe salientar alguns aspectos para efeito de comparação:

- A taxa de urbanização do Município-sede do Colégio “Alfa” (60,32%) é bem menor do que a de sua microrregião;
- O ramo agropecuário, em termos relativos, é responsável por gerar três vezes mais riqueza no município do que na microrregião (25,55% e 8,04%, respectivamente);
- A taxa de formalização do trabalho é menor no Município-sede do Colégio “Alfa” do que na Microrregião de Ponta Grossa.<sup>18</sup>

Esses dados articulados indicam que o Município-sede do Colégio “Alfa” ainda é muito dependente do setor primário da economia e, pela própria dinâmica do trabalho neste setor, mais distante da formalidade do trabalho.

Essa condição, por fim, não baliza qualquer conclusão prévia quanto ao tema de pesquisa. Isto por que, o Colégio “Alfa” atende a mais de 40 municípios do estado do Paraná, de estados vizinhos e até mesmo do Paraguai. Desse modo, no caso do Colégio “Alfa”, os dados de perfil populacional e econômico ora apresentados servem para dar relevo ao perfil produtivo em que a instituição está inserida, logo, a realidade micro com a qual dialoga.

Para o Colégio “Gama”, contudo, que atende a um número menor de municípios que estão mais próximos ao município-sede, os dados apresentados a seguir poderão dar indicativos importantes ao problema da pesquisa. Para começo desta análise, observem-se os quadros abaixo:

QUADRO 9 – Caracterização da população da Microrregião de Cornélio Procópio

Microrregião de Cornélio Procópio		Fonte
População Total	176.281	(IBGE, 2010)
Grau de Urbanização	84,20%	(IBGE, 2010)

<sup>18</sup> Não se calcula o percentual de empregos formais ante o total da População Economicamente Ativa (PEA), pelo fato de que os mesmos não correspondem ao mesmo período de aferição. Contudo, se essa comparação fosse possível, ou mesmo se se comparasse o número de empregos com a população total, perceberia-se que, relativamente, há menos pessoas empregadas formalmente no Município-sede do Colégio “Alfa” do que na Microrregião de Ponta Grossa.

Pessoas em situação de pobreza	50.143	(IPARDES, 2000)
PEA	88.480	(IBGE, 2000)
Número de Empregos Formais	34.627	(MTE, 2010)

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do IPARDES.

QUADRO 10 – Valor Adicional Bruto da Microrregião de Cornélio Procópio, por setor da Economia

Setor	Ano	Valor	Índice Multiplicador	%	Fonte
VAB a Preços Básicos – Agropecuária	2009	303.854	R\$ 1.000,00	15,92%	IBGE/IPARDES
VAB a Preços Básicos - Indústria	2009	359.509	R\$ 1.000,00	18,84%	IBGE/IPARDES
VAB a Preços Básicos - Serviços	2009	1.244.348	R\$ 1.000,00	65,24%	IBGE/IPARDES
Valor Adicionado Bruto(VAB) a Preços Básicos - Total	2009	1.907.712	R\$ 1.000,00	100%	IBGE/IPARDES

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do IPARDES.

A microrregião de Cornélio Procópio, quando comparada com a microrregião anteriormente descrita, é, notadamente, menos desenvolvida em termos urbano-industriais e menos geradora de riqueza de um modo geral. Nesta microrregião, apenas 18,84% da riqueza agregada no ano de 2009 surgiu da indústria, e sua população possui grau de urbanização de 84,20% (ambos os dados são inferiores aos da Microrregião de Ponta Grossa).

Quanto à produção agropecuária, conforme se observará no quadro em sequência, em que pese o fado de ambas as microrregiões estudadas possuírem produção de milho e soja semelhantes, a Microrregião de Cornélio Procópio, possui duas características que lhe são peculiares:

- Grande produção de cana-de-açúcar, que representa cerca de 75% da produção, entre as três principais culturas agrícolas
- A pecuária é pouco representativa. Mesmo a de galináceos, que é a maior, representa pouco mais de 30% do que é criado na Microrregião de Ponta Grossa.

QUADRO 11 – Produção Agropecuária na Microrregião de Cornélio Procópio

<b>Cultura/Criação</b>	<b>Ano</b>	<b>Quantidade</b>		<b>Fonte</b>
Produção de Soja	2010	604.707	toneladas	IBGE
Produção de Milho	2010	568.102	toneladas	IBGE
Produção de Cana-de-açúcar	2010	3.552.572	toneladas	IBGE
Bovinos	2010	187.060	cabeças	IBGE
Equinos	2010	6.875	cabeças	IBGE
Galináceos	2010	1.813.777	cabeças	IBGE
Ovinos	2010	5.074	cabeças	IBGE
Suínos	2010	31.115	cabeças	IBGE

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do IPARDES.

Essa situação da produção agropecuária na Microrregião de Cornélio Procópio é correlata a do Município-sede do Colégio Gama, conforme se percebe no quadro abaixo:

QUADRO 12 – Produção Agropecuária do Município-sede do Colégio “Gama”

<b>Cultura/Criação</b>	<b>Ano</b>	<b>Quantidade</b>		<b>Fonte</b>
Produção de Soja	2010	76.860	toneladas	IBGE

Produção de Cana-de-açúcar	2010	490.000	toneladas	IBGE
Produção de Milho	2010	77.911	toneladas	IBGE
Bovinos	2010	4.192	cabeças	IBGE
Equinos	2010	290	cabeças	IBGE
Galináceos	2010	206.777	cabeças	IBGE
Ovinos	2010	434	cabeças	IBGE
Suínos	2010	755	cabeças	IBGE

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do IPARDES.

Também no Município-sede do Colégio “Gama”, a pecuária é pouco expressiva e a cana-de-açúcar é a principal cultura agrícola. Este dado talvez seja a chave para a compreensão do dado escassa de formalização do emprego exposto no quadro que segue:

QUADRO 13 – Caracterização da população do Município-sede do Colégio “Gama”

Município-sede do Colégio “Gama”		Fonte
População Total	12.435	(IBGE, 2010)
Grau de Urbanização	66,91%	(IBGE, 2010)
Pessoas em situação de pobreza	3.987	(IPARDES, 2000)
PEA	6.108	(IBGE, 2000)
Número de Empregos Formais	1.461	(MTE, 2010)

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do IPARDES.

O número de empregos formais na Microrregião de Cornélio Procópio é mais baixo quando comparado com a Microrregião de Ponta Grossa. Esse dado se agudiza no Município-sede do Colégio “Gama”<sup>19</sup>: um total de 1.461 empregos, num

<sup>19</sup> Novamente, não se calcula o percentual de empregos formais ante o total da População Economicamente Ativa (PEA), pelo fato de que os mesmos não correspondem ao mesmo período de aferição. Contudo, se essa comparação fosse possível, ou mesmo se se comparasse o número de empregos com a população total, perceberia-se que, relativamente, há um número pequeno de

universo populacional de mais de 12 mil pessoas é alarmante e revela a condição precária do trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar, principal cultura produzida no município.

Quando se alia esse dado aos expostos no quadro em sequência, em que a geração de riquezas é baixa, a produção industrial é baixíssima, pode-se perceber que o Município-sede do Colégio-Gama não consegue criar um ambiente produtivo que acompanhe o desenvolvimento de outras regiões e municípios.

QUADRO 14 – Valor Adicional Bruto do Município-sede do Colégio “Gama”, por setor da Economia

Setor	Ano	Valor	Índice Multiplicador	%	Fonte
VAB a Preços Básicos - Agropecuária	2009	32.712	R\$ 1.000,00	30,07%	IBGE/IPARDES
VAB a Preços Básicos - Indústria	2009	12.442	R\$ 1.000,00	11,44%	IBGE/IPARDES
VAB a Preços Básicos - Serviços	2009	63.604	R\$ 1.000,00	58,49%	IBGE/IPARDES
Valor Adicionado Bruto(VAB) a Preços Básicos – Total	2009	108.758	R\$ 1.000,00	100%	IBGE/IPARDES

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados do IPARDES.

O indicativo final que esses dados podem apresentar é o de que, a Microrregião de Cornélio Procópio e o Município-sede do Colégio “Gama”, de modo

---

peças empregadas formalmente na Microrregião de Cornélio Procópio e menos ainda no Município-sede do Colégio “Gama”.

mais agudo, não conseguem “criar oportunidades” para os jovens que estão entrando no mundo do trabalho por meio da empregabilidade formal. Isso entrega uma consideração muito importante ao problema da pesquisa: o jovem que procura o Colégio “Gama”, talvez o faça, buscando uma formação técnica mais adequada para sair daquela realidade em que está inserido. É a perspectiva de escola como promotora de mobilidade social. Isso está presente em algumas falas coletadas na pesquisa, que discutidas e analisadas no terceiro capítulo desta dissertação.

### **2.3 O recorte empírico – os sujeitos pesquisados**

Ao se selecionar sujeitos a serem pesquisados, é muito importante que o recorte seja o menos arbitrário possível, estabelecendo-o por critérios que demonstrem ao máximo a realidade que se está pesquisando. Para tal, destaca-se, primeiramente, que a pesquisa não tinha intenção de ser censitária, portanto, alguns sujeitos seriam escolhidos dentro do todo. Segundo: dentro da heterogeneidade típica de uma turma de escola pública, buscou-se, com os critérios de seleção dos sujeitos, evitar a perda desta característica, mesmo sabendo que, em última instância, toda seleção significa uma correlata exclusão, e numa pesquisa que tenta desvelar o geral a partir do individual, isso sempre é uma perda.

No “Colégio Alfa” foram entrevistados:

- 10 alunos concluintes do Curso Técnico em Agropecuária (o que representa 27% do total de alunos concluintes);
- 4 alunos que não permaneceram no curso e na escola; e
- 4 profissionais (professores e equipe técnico-pedagógica) (o que representa quase 5% do total de profissionais).

No “Colégio Gama” foram entrevistados<sup>20</sup>:

- 6 alunos concluintes do Curso Técnico em Agropecuária (o que representa 17% do total de alunos concluintes); e
- 4 profissionais (professores e equipe técnico-pedagógica) (o que representa quase 5% do total de profissionais).

Para determinar o número de sujeitos que foram pesquisados, a pesquisa encontrou dois problemas: no “Colégio Alfa”, em que se entrevistou também alunos que não permaneceram na instituição, foi muito difícil “achar” esses alunos. Para tal, a pesquisa lançou mão de entrevistas, inclusive, por telefone; e no “Colégio Gama”, poucos alunos concluintes se interessaram em serem entrevistados – por isso, o número foi de seis, ante dez entrevistados no “Colégio Alfa”.

Contudo, mesmo expondo essa fragilidade da pesquisa, é possível construir a noção de que o grupo de sujeitos pesquisados foi representativo da totalidade, isso pelo fato de que o critério de escolha dos alunos concluintes foi o de selecionar uma maior diversidade possível de alunos. Isso levou a pesquisa a adotar como critério de seleção no Colégio Alfa (que atende a mais de 40 municípios, com distintos arranjos produtivos e situações socioeconômicas) o de buscar alunos oriundos de municípios diferentes. No colégio Gama, por seu turno, percebeu-se que o arranjo econômico local criava um número grande de famílias que trabalhavam no campo, mas moravam na cidade (trabalhadores rurais assalariados ou temporários que moram nas cidades próximas e trabalham nas lavouras, especialmente as de cana-de-açúcar). Desse modo, optou-se pelo critério de escolher alunos que residissem tanto no meio rural quanto no meio urbano.

Outro critério adotado nos dois Colégios foi pautado pela questão de gênero. Historicamente, os Colégios Agrícolas são instituições que atendem somente ao público masculino, mas, nos últimos anos, eles passaram a atender o sexo feminino e, conforme se percebeu em observações de matrículas, a proporção de alunas tem crescido ano a ano, em relação ao total de alunos. Por isso, na seleção de alunos concluintes que seriam entrevistados, sempre se solicitou que a presença de sujeitos

---

<sup>20</sup> Por critério de pesquisa, não foram entrevistados os sujeitos que abandonaram no Colégio Gama, pelo fato de que, este era o colégio que, no período de coleta de dados obteve altíssima permanência.

do sexo feminino.

Quanto aos professores e equipe técnico-pedagógica, a escolha foi feita levando-se em consideração o bom conhecimento que o profissional tem em relação à escola. Selecionou-se, contudo, profissionais que estivessem ligados à gestão técnico-pedagógica, ao internato e à docência. Não se preocupou nessa seleção com a formação de um grande número de profissionais, haja vista que o elemento metodológico central desta pesquisa era o de ouvir jovens alunos das instituições em questão. O objetivo de ouvir profissionais era o de adensar a própria fala dos alunos, contrapondo a deles, falas mais institucionalizadas, evitando seccionar os resultados a um grupo exclusivo de sujeitos.

Sobre os profissionais da educação pesquisados, alguns dados obtidos junto às entrevistas são relevantes para a caracterização desses sujeitos. Todos os profissionais entrevistados possuíam nível superior e todos estavam naquele estabelecimento de ensino há, pelo menos, cinco anos. No “Colégio Alfa”, foram entrevistados: o diretor (que já havia sido professor da instituição), a funcionária responsável pelo refeitório, um dos coordenadores de curso (que também lecionava disciplinas no curso) e uma engenheira agrônoma que compunha o departamento técnico. No “Colégio Gama”, foram entrevistados: uma pedagoga, um coordenador de curso e dois professores.

Quanto aos alunos que não permaneceram no “Colégio Alfa”, conforme se salientou acima, houve grande dificuldade em encontrá-los, por isso, também a entrevista com eles foi mais limitada do que com os outros alunos. Não obstante a isso, o quadro abaixo nos mostra alguns dados de caracterização desses sujeitos.

**QUADRO 15 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS QUE NÃO PERMANECERAM NO “COLÉGIO ALFA”**

Sexo dos sujeitos	Masculino	3 (três)
	Feminino	1 (um)
Natureza da residência	Urbana	2 (dois)
	Rural	2 (dois)
Distância aproximada do	Menos de 30 km	2 (dois)

município de residência até o colégio	Mais de 30 Km	2 (dois)
Idade	Entre 15 e 17 anos	2 (dois)
	18 anos ou mais	2 (dois)
Continuou estudando?	Sim	4 (quatro)
	Não	0 (zero)

FONTE: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa de campo.

Com base nos dados acima expostos, percebe-se de antemão um perfil social muito parecido com o que foi verificado nos alunos que permaneceram (analisado na seqüência do texto). Isso deu a pesquisa o indicativo de que não seriam esses dados quantitativos que revelariam respostas aos questionamentos evocados ao momento da formulação do problema de pesquisa.

É importante esclarecer que, sobre os alunos concluintes, foi possível a aplicação de um questionário socioeconômico que auxiliasse no detalhamento do perfil desses sujeitos. Por isso, a análise dos dados será mais pormenorizada.

Quanto à idade do grupo de alunos concluintes, verificou-se que 62% dos alunos estariam na faixa de 15 a 17 anos, ou seja, sem defasagem de idade em relação ao nível de ensino estudado. 38% dos alunos, por seu turno, possuíam mais de 18 anos, logo, estavam em idade além daquela que se considera “ideal” para um curso de nível médio. Essa proporção varia, entretanto, entre os colégios pesquisados. No “Colégio Alfa”, metade dos alunos se encontrava em cada uma das faixas estabelecidas. No “Colégio Gama”, apenas 17% dos alunos estavam com 18 anos ou mais. Considera-se que, quanto mais jovem for o aluno, mais ele tenderia a permanecer no estabelecimento, visto que ele não teria se transformado, ainda, em mão de obra potencial.

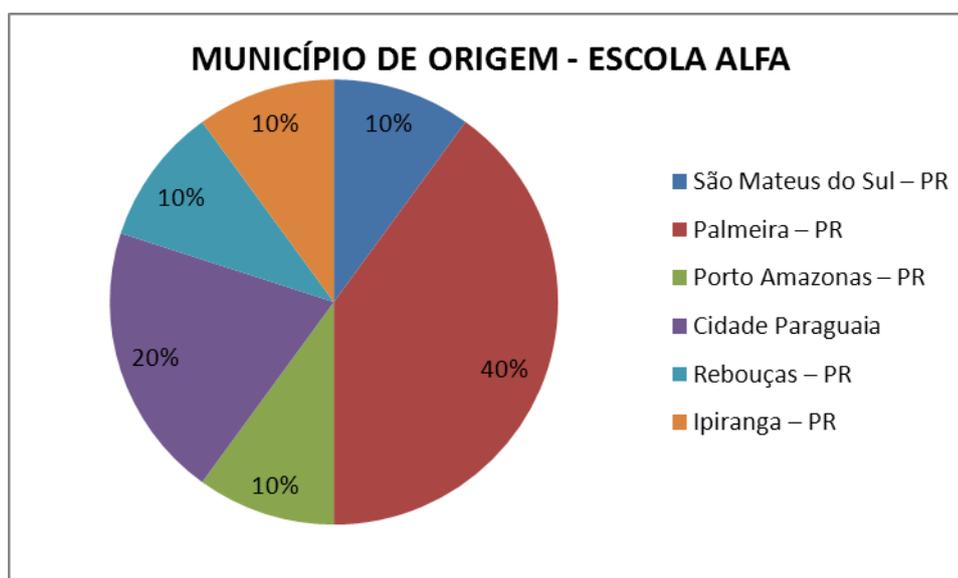
Quanto ao sexo desse grupo pesquisado, assim como dos alunos que não permaneceram verifica-se um número bem maior de sujeitos do sexo masculino do que do sexo feminino. Essa é uma realidade (em que pese não ser na mesma proporção) da rede de colégios agrícolas, conforme se verificou em entrevistas,

observações e outros estudos teóricos realizados para esta pesquisa. No somatório das duas escolas pesquisadas, 69% dos alunos concluintes pesquisados eram do sexo masculino, ante 31% do sexo feminino.

Um dado que se notou nas entrevistas, quando se questionava o motivo do abandono de alunos do curso, foi o de que algumas respostas indicavam a distância de casa para a escola como sendo uma dificuldade para a permanência. Sabe-se que os colégios agrícolas paranaenses atendem, cada um, um determinado grupo de municípios, visto que, nem todos os municípios possuem instituições como essas. A saber: no “Colégio Alfa” são atendidos cerca de 40 municípios do Paraná e de outros estados; e o “Colégio Gama” são quase 10 municípios atendidos.

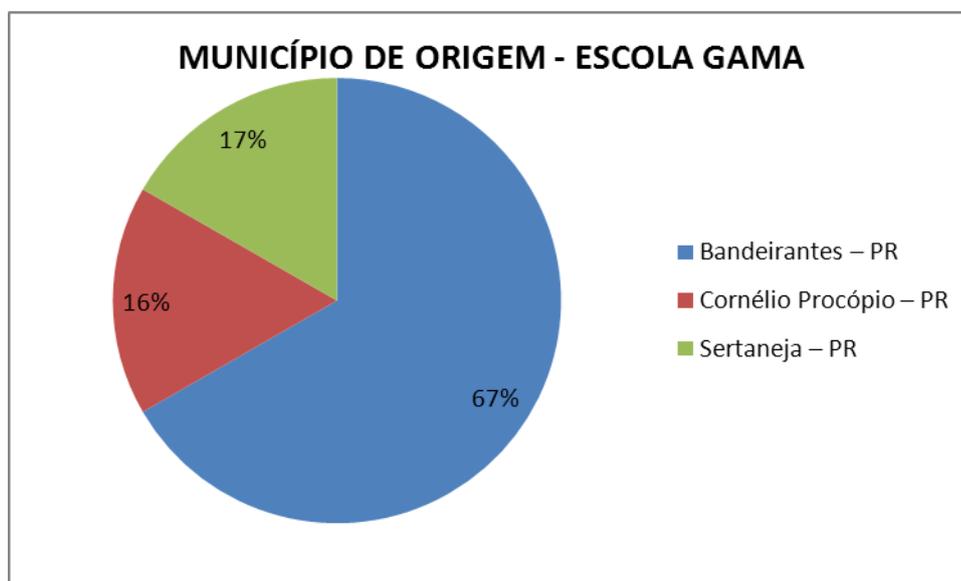
Pela dimensão da pesquisa não se repetiram, no universo de alunos concluintes pesquisado, todos os municípios atendidos por seus colégios. Contudo, os dados dos gráficos abaixo mostram a dimensão do atendimento que esses colégios fazem, bem como a distância que os alunos se encontram de casa, quando estão no colégio.

GRÁFICO 1 – Município de origem dos alunos concluintes do “Colégio Alfa”



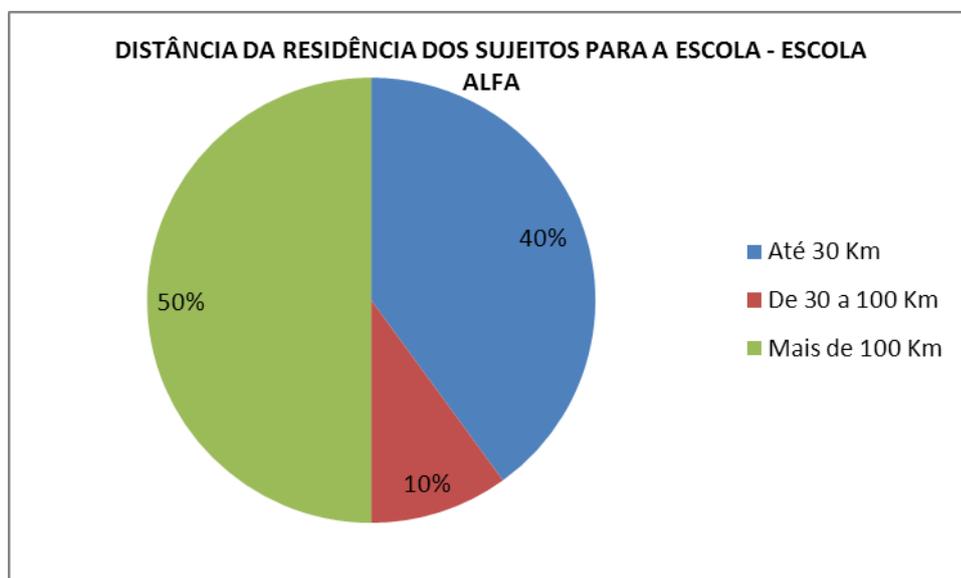
FONTE: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa de campo.

GRÁFICO 2 – Município de origem dos alunos concluintes do “Colégio Gama”



FONTE: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa de campo.

GRÁFICO 3 – Distância da casa para o Colégio dos alunos concluintes do “Colégio Alfa”



FONTE: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa de campo.

GRÁFICO 4 – distância da casa para o Colégio dos alunos concluintes do “Colégio Gama”



FONTE: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa de campo.

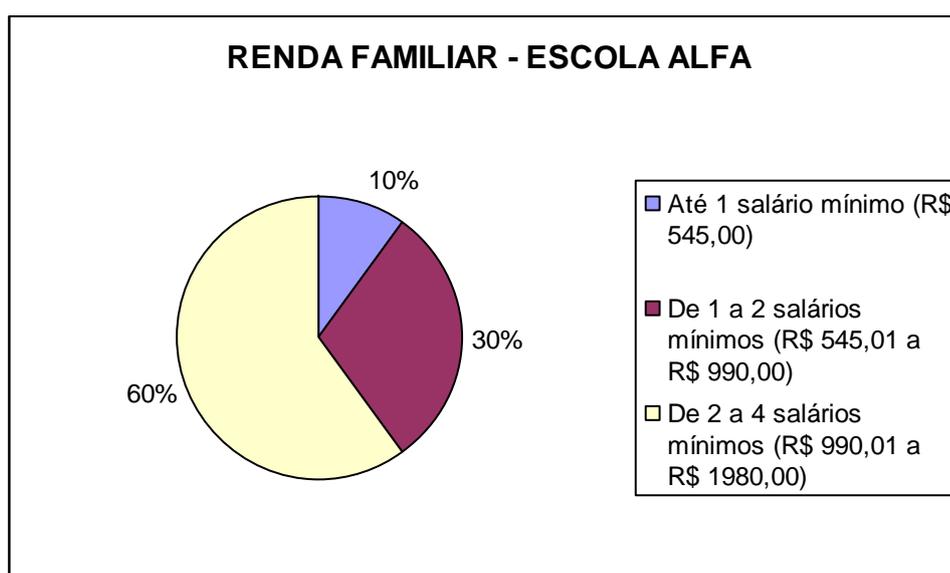
Relacionando-se os dados desses quatro gráficos apresentados, observa-se um indicativo que pode ser destacado como motivo para permanecer: percebe-se, claramente, que os alunos do “Colégio Gama” estão mais próximos da instituição do que os alunos do “Colégio Alfa” que, além da maior distância, pertencem a um número muito mais variado de municípios e, por conseqüência disso, poderiam ter mais dificuldade de estabelecer vínculos de amizade além da escola. Esses elementos serão, no decorrer deste texto, melhor elucidados quando, postos em comparação com os dados das entrevistas.

Apesar de serem colégios agrícolas, boa parte dos sujeitos pesquisados tinham sua residência no meio urbano (62% do total; 70% no “Colégio Alfa”; e 60% no “Colégio Gama”. Contudo, salienta-se que, seja pelo porte do município, seja pelo arranjo econômico local, mesmo morando no meio urbano, havia um número significativo de famílias que dependiam da produção rural para a geração de renda familiar. No “Colégio Gama”, por exemplo, 67% dos pais eram agricultores. Enquanto, 50% das mães de alunos entrevistados também tinham a mesma profissão. Já no “Colégio Alfa”, o número de pais agricultores era de 30% apenas e

nenhuma mãe exercia essa profissão.

Do conjunto de profissões apresentadas e, com base nos dados de renda, percebe-se que o perfil do alunado entrevistado é de trabalhadores assalariados de renda média para baixo. Isso se observa nos dos gráficos abaixo:

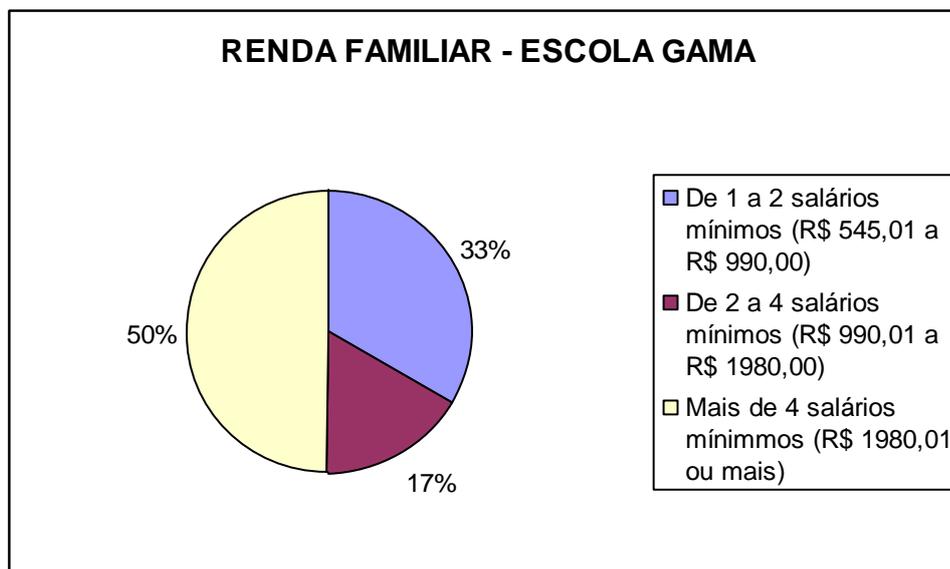
GRÁFICO 5 – Renda familiar dos alunos concluintes do “Colégio Alfa”



FONTE: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa de campo.

Observa-se, neste gráfico, o enunciado acima: nenhuma família dos alunos concluintes do “Colégio Alfa” possui renda que se ultrapasse dois mil reais mensais.

GRÁFICO 6 – Renda familiar dos alunos concluintes do “Colégio Gama”



FONTE: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa de campo.

Situação semelhante a do gráfico anterior, apesar do fato de se perceber uma renda um pouco melhorada neste colégio do que no anterior. Contudo, não se trata de uma situação em que se percebam famílias com rendimento mensal muito alto.

Por fim, sobre o fato de possuir ou não propriedade rural, um número semelhante nos dois colégios – cerca de 70% dos alunos das duas instituições disseram que eles ou os pais não possuíam propriedade rural. O que, como já foi citado, não mostra, necessariamente, ligação destes com o meio rural. Haja vista que boa parte dos pais são trabalhadores assalariados na agricultura, mas não são proprietários de terra.

### 3. SER JOVEM

*É nesse percurso, marcado pela transitoriedade, que vão se delineando as trajetórias para a vida adulta. É nesse movimento que se fazem, construindo modos próprios de ser jovem. (DAYRELL, 2007, p.1113)*

Jovens, em sua maioria, os alunos do Curso Técnico em Agropecuária passam pelas mesmas relações sociais, angústias, anseios que outros jovens, tanto do meio urbano como do meio rural. Problemas como a inserção no mundo do trabalho, a proximidade da idade adulta, bem como as relações oriundas da escolarização são latentes e evidentes nesta fase da vida.

Os estudos sobre os jovens, normalmente se dividiram, na segunda metade do século XX e início do século atual, nas áreas da Sociologia da Educação e da Sociologia da Juventude. No primeiro caso, pesquisas que focavam mais a juventude no seu contexto escolar e, no segundo, nas suas características sociais comuns da faixa etária. Num artigo publicado em 2010, Sposito faz um resgate das produções da pesquisa sobre jovens tanto no âmbito da Sociologia da Educação como no da Sociologia da Juventude. Contudo, a autora advoga, como já advogava a Escola Paulista de Sociologia nos anos 1950 e 1960, que essas especializações da sociologia não podem ser tão delimitadas e que o estudo sociológico, seja inclusive sobre jovens, deve ser transversal, tendo por base teórica e de método a Sociologia, sem grande especialização.

Longe de estabelecer um “Estado da Arte” sobre as pesquisas que versam sobre a Juventude, a intenção da pesquisa que se apresenta é a de delimitar um breve conceito de Juventude que serviu de baliza para todo o trabalho. Juntamente com essa percepção do que é ser jovem, também perceber as especificidades de ser jovem ao mesmo tempo em que se é aluno de um Colégio Agrícola.

### 3.1 Juventude: discussão conceitual

O entendimento de juventude, muitas vezes, perpassa por uma linearidade cronológica que a entende como algo que acontece após a infância e que serve como etapa preparatória para a vida adulta. Desse modo, a juventude seria entendida apenas como uma fase da vida pela qual se passa, ao irem amadurecendo os elementos biológicos do corpo. Essa definição é limitada pois não consegue perceber o jovem como um constructo social, ou seja, percebe a juventude como um fato universal que acontece em todos os seres humanos, quando esses atingem determinada idade.

Outra forma de definir a juventude é aquela que dá aos sujeitos jovens características comuns, em sua maioria psicológicas ou psicossociais, demonstradas através de comportamentos típicos de uma fase da vida. É comum para quem define juventude dessa forma “vestir” o jovem de comportamentos como rebeldia, contestação, descrença de fé ou de religiões construídas ao longo da infância. Não se está negando aqui que esses comportamentos podem acontecer com grande frequência durante a juventude. O que não se quer, contudo, é cair numa perigosa conceituação que cria um estereótipo de comportamento padrão que, quando se olha para a realidade, pode-se enxergar sujeitos muito distintos.

Tentado ir além dessas definições, tentando irromper conceitos mais superficiais e limitados de juventude, a presente pesquisa buscou em alguns autores, em algumas pesquisas, um adensamento de conceitos que dessem corpo a uma conceituação mais ampla de juventude. Carrano (2000) ao investigar as identidades juvenis nas sociedades contemporâneas, percebe que essa identidade juvenil não é determinada por uma idade biológica ou psicológica, mas num processo de contínua transformação individual e coletiva. Aprofundando a noção tratada pelo autor anterior, encontra-se em Martuccelli (2000) a noção de que o sujeito é constituído e constituinte da ordem social. O sujeito tem autonomia relativa em relação à ação, pois o social não abarca todas as explicações das expressões individuais, é preciso buscar explicações nas dimensões subjetivas.

Dayrell (2003 e 2007), com noções próximas aos autores acima citados, mostra-nos que não se pode pensar em uma juventude, mas em juventudes. Essa noção plural é por ele construída quando pensa que o jovem como sujeito social, ao mesmo tempo que é construído por relações sociais que existiam antes de sua entrada no mundo, constrói um andar próprio por entre essas relações sociais, posicionando-se de acordo com os grupos do qual faz parte, ou mesmo de acordo com sua individualidade.

[...] eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém. (DAYRELL, 2003, p.43-4)

Desse modo, constrói-se aqui a noção de juventude que vai muito além da de faixa etária determinada. Entende-se juventude, a partir desses autores, como um constructo social que é feito, dialeticamente, pelos sujeitos nas suas relações sociais.

A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens [...] constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem [...]. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. (DAYRELL, 2003, p.42)

Entende-se, portanto, que ser jovem é, antes de tudo, ser humano que vive num contexto social que lhe construirá e, pelo jovem, será construído, mas também será entendido, percebido de acordo com a peculiaridade juvenil. Assim, não há como não pensar em juventude como um período da vida, mesmo pesando o fato de o mesmo não ser estanque ou padronizado para todos os sujeitos. Período esse em

que as vivências e as convivências terão sim características que lhe são próprias, mas que não são um conjunto limitado de estereótipos que só servem para construir uma noção negativa de juventude, como uma categoria que nega a si própria, por seu caráter transitório.

### **3.2 Ser jovem e ir à escola**

Como as relações sociais dos jovens se dão, além de outros espaços, na escola, cabe salientar aqui as relações que este sujeito jovem estabelece com a escola, com seu processo de escolarização. Antes de mais nada, salientamos que ser jovem e ser aluno não são as mesmas coisas. Apesar de esses conceitos serem justapostos ou mesmo sobrepostos em nossa sociedade, o “ser aluno” será uma das facetas assumidas pelo jovem. (DAYRELL, 2007) Para os jovens, de acordo com suas pretensões, de acordo com os significados que atribuem à experiência escolar, ser aluno vai ter uma gradação de importância diferente, indo de uma obrigatoriedade a que se deve suportar até a possibilidade de usar a escola como um motor de projeção social posterior.

A escola, especialmente a escola média, no Brasil, sofreu importantes mudanças nas últimas décadas. Sposito e Galvão (2004) mostram essas mudanças no contexto escolar, especialmente do nível médio, decorrentes da expansão da oferta de escolarização. As autoras consideram que, na atualidade, os perfis jovens que freqüentam a escola são muito distintos daqueles que a freqüentavam em décadas anteriores. Logo, há uma grande diferenciação dos motivos que levam os jovens à escola, bem como as representações que os mesmos fazem da instituição escolar.

As autoras, após ouvirem alunos do Ensino Médio, constatam o grande imbróglio identitário e social que os mesmos se encontram, nesse momento de escolarização. Em seus termos:

No último degrau da educação básica, os dilemas que marcam a transição para um outro patamar do ciclo de vida ficam mais evidentes. A continuidade dos estudos não se afigura como caminho imediato para a maioria, o desejo de trabalhar ou de melhorar profissionalmente para os já inseridos no mercado torna-se mais urgente, com a percepção do iminente desemprego ou da precariedade ocupacional. Os jovens alunos são impelidos a pensar nas escolhas mais imediatas, mas as situam no âmbito da experimentação e da reversibilidade, nada aparece como definitivo. Aqueles que conseguem chegar até o terceiro ano – para muitos a última etapa da vida estudantil nos projetos de curto prazo – o cotidiano escolar é vivido como um tempo de urgências e de inquietações que precisam gerir ao lado das lógicas escolares. Na escola média ocorre, assim, o trabalho, na maioria das vezes dissociado, de construção simultânea do ofício de aluno e da condição juvenil no interior dos limites definidos pelas desigualdades sociais. (SPOSITO & GALVÃO, 2004, p. 375).

São muitos os dilemas, são muitos os problemas que se estabelecem à sua frente, são inúmeros condicionantes sociais que determinam a condição do jovem na escola, de sua permanência nela. Em pesquisa empírica, Abrantes (2003) tentou observar a relação que se dá entre as dinâmicas, os processos escolares e a construção de identidades juvenis. Partindo do suposto de que há uma estreita relação, no mundo atual, entre a escola e a realização da juventude, Abrantes indica que, em muito, a escola e as relações sociais estabelecidas nela, auxiliam na construção das identidades juvenis.

Em suas conclusões, o autor vai destacar que os jovens aderem à escola de modo distanciado, vendo nela parte de seu universo juvenil, mas condicionando a mesma a relações que variam de uma imposição social ou necessidade, de acordo com suas projeções de futuro.

Por fim, conclui o autor que

ao nível das classes sociais, a escola tem confirmado e legitimado as desigualdades existentes, multiplicando as oportunidades de uns, os constrangimentos de outros. Num contexto desfavorecido, a pesquisa identificou alguns jovens (em geral, filhos de empregados executantes, pequenos comerciantes ou operários especializados) para quem a escola funciona como “trampolim” de mobilidade social, catalisador de sonhos e ambições. Todavia, para grupos já marcados por exclusões e privações várias, as experiências escolares sistemáticas de insucesso e abandono precoce tendem a constituir poderosos mecanismos de desvalorização identitária, agudizando os processos de exclusão e marginalização. (ABRANTES, 2003, p.113)

Salienta-se essa conclusão devido ao fato de que parte-se do pressuposto que a grande maioria dos alunos que freqüentam o Curso Técnico em Agropecuária Integrado se encaixariam no primeiro grupo evidenciado pelo autor. Desse modo, as experiências escolares poderiam ser encaradas de modo positivo pelos alunos que veriam nela condições para este “trampolim” social.

### 3.2.1 Ser jovem num colégio em tempo integral e interno

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 “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.

Outro elemento necessário para a manutenção dos alunos em regime de internato é o espaço de cozinha e refeitório que, em ambas as escolas, aparentou ser apropriado.

Quis-se verificar foi como era, para os alunos, morar no colégio. Mesmo para os alunos semi-internos, aqueles que passam o dia todo no Colégio, mas dormem em casa, essa verificação foi feita pelas percepções que eles têm dos colegas internos.

Quando questionados sobre o que seria bom em morar no internato, 67% dos alunos concluintes do Colégio Alfa acredita que o bom é a possibilidade de conhecer e conviver com pessoas diferentes. 33% desse segmento, por seu turno, acreditam que o ponto positivo sejam as comodidades e as facilidades que o internato gratuito proporcionam como: roupa lavada e passada, alimentação, estar mais próximo dos estudos, etc. Dos alunos deste Colégio que não concluíram, 75% não soube apontar ou não apontou ponto positivo quanto ao internato e 25% acreditaram que o internato era divertido.

Já no Colégio Gama, 50% acreditam que os pontos positivos sejam as comodidades e as facilidades que o internato gratuito proporciona como: roupa lavada e passada, alimentação, estar mais próximo dos estudos, etc. 25% considera como ponto positivo o fato de nunca estar sozinho e outros 25% não levantou qualquer ponto positivo. Percebe-se, com base nos agrupamentos das respostas que a visão da maioria dos alunos que estão concluindo o curso, no que diz respeito ao lado bom de morar no internato, está no fato de que eles têm uma facilidade ou uma comodidade grande em relação a elementos como: alimentação gratuita, roupa lavada e passada, etc. Também foi citado o fato de que morar no colégio aproxima os alunos dos estudos.

*Acho que de bom, só a amizade que se conquista aqui dentro. Agora morar aqui dentro deve ser horrível. Os meninos vivem dizendo, “ah traz uma coisa pra comer amanhã cedo, por que a gente vai estar com fome”. A cama é ruim, o colchão também. Agora a parte de inspeção é bem rígida – não pode sair mesmo. (Entrevistado 16 – Aluno Concluinte do Colégio Gama).*

*De bom é que acaba se familiarizando, acaba ficando como uma família. Eu, pra mim isso aí é uma coisa muito boa, você conviver com o pessoal. (Entrevistado 1 – Aluno Concluinte do Colégio Alfa).*

*De bom é que você já mora aqui na escola, fica tudo perto, você já está aqui.  
(Entrevistado 7 – Aluno Concluinte do Colégio Alfa)*

Outro dado relevante foi o silenciamento dos alunos que abandonaram o curso antes de seu término, no que diz respeito a apontar pontos positivos de morar no internato. Se não se apresentam pontos positivos, de fato, a experiência curta que eles tiveram não tenha lhes mostrado algum ponto positivo. Isso deu a pesquisa um dos indicativos motivacionais para a não-permanência: os alunos que deixam a escola, não enxergam em sua estrutura de internato qualquer ponto positivo que lhes dê razão para permanecer nela.

Quanto ao lado ruim de morar no internato, no Colégio Alfa, 30% dos alunos acusaram problemas de convivência com as pessoas, chegando ao trote, por exemplo. Outros 30%, disseram que ponto ruim era a rigidez das regras, especialmente, em não poder sair. 20% acusaram a precariedade ou a sujeira dos alojamentos. 10% disseram que ponto ruim era a alimentação e outros 10% não apontaram coisas ruins. Dos alunos deste colégio que abandonaram o curso antes de seu término, 40% salientaram como ruins, problemas de convivência ou trotes. Apareceram também uma vez cada (20%) a alimentação, a precariedade, ou não apontou ponto negativo.

Das respostas apresentadas pelos alunos do Colégio Gama, 37,5% indicavam que o ponto ruim de morar no internato seria a rigidez das regras e de não poder sair do colégio. 25% citaram a alimentação. E foram citadas uma vez cada (12,5%): o trote, ter que limpar o quarto. Também uma resposta (12,5%) não apontou problemas.

Como pontos ruins, no Colégio Alfa, tanto alunos concluintes como alunos que não permaneceram apresentaram, com respeitável frequência, o fato de existirem problemas de convivência e até mesmo trotes. Observe-se as falas abaixo:

*De ruim, é se acostumar, por que no começo nada era fácil – a gente longe de*

*casa, lugar estranho, pessoas estranhas, as afinidades não se batem, pessoas que você não gosta, mas tem que morar junto. O ruim é isso, assim, sabe. E aqui tem horário pra tudo, se você não almoçou você fica com fome, você é obrigado a dormir aquela hora. Você é obrigado a seguir regras. (Entrevistado 7 – Aluno Concluinte do Colégio Alfa).*

*Não era bom. Era bem difícil conviver com pessoas que você nunca viu antes, e a comida também, eu não gostei muito. (Entrevistado 26 – Aluno não-concluinte do Colégio Alfa).*

*O ruim era as bagunças que tinha. O que os veteranos faziam com os calouros. Trote e outras coisas. (Entrevistado 27 – Aluno não-concluinte do Colégio Alfa).*

Em ambos os colégios, com boa frequência também se citou o fato de que a rigidez de regras, especialmente as que proíbem a saída dos alunos, seria um ponto negativo. A conciliação desses fatores ruins também revela um aspecto de causa de abandono, pois, com dificuldade de convivência, rigidez de regras, e, em alguns casos não gostando da alimentação ou percebendo um ambiente precário para conviver, para alguns alunos isso poderia se transformar num problema incontornável, podendo, assim, o aluno não permanecer.

A totalidade dos alunos pesquisados dos colégios, concluintes ou não, mostrou que a convivência entre eles é boa. O que pode parecer conflitante com informações anteriores. Mas, pode-se esclarecer que aqui, eles se posicionaram muito como sendo eles em relação aos outros. Os problemas de convivência como o trote, evidenciados na categoria anterior, também aparecem aqui, mas nunca como se fosse um problema de convivência ocasionado pelo aluno entrevistado.

Dois pontos tem que se destacar desse item: o fato de que alguns alunos mostraram que a convivência se dá por grupos mais próximos – salas de aula, quarto de alojamento, etc.; e que, apesar de boa, podem ocorrer algumas rugas no relacionamento entre alunos que são externos e os que são internos ou entre os alunos veteranos e os calouros. Cabendo inclusive, classificar alguns desses problemas como trote.

*Eu convivo mais com as pessoas do quarto, com as outras eu converso, mas me dou melhor com as meninas do quarto. A gente não se vê muito aqui, é mais as pessoas do quarto, é um grupo. (Entrevistado 8 – Aluno Concluente do Colégio Alfa).*

*A melhor possível. Se eu quero, como eu disse, eu sou uma pessoa que quero conciliar o futuro. E, por exemplo, o trote... você vai estar troteando um colega ali e daqui alguns anos ele pode ser o teu chefe.*

*[perguntei se acontece trote aqui] muito! Por debaixo dos panos, na frente dos panos. (Entrevistado 10 – Aluno Concluente do Colégio Alfa).*

*A convivência é relativamente boa. Em três anos, a gente desenvolve isso. Agora com os externos é um pouco pior por que o externo tem uma cabeça diferente da nossa. É que os externos às vezes tem briga, por que pra eles não acontece quase nada, nós internos, temos que nos cuidar por que se agente brigar é capaz até de perder o internato. (Entrevistado 15 – Aluno Concluente do Colégio Gama).*

Interessante perceber também que a totalidade dos profissionais do Colégio Alfa mostra que a convivência às vezes é difícil, principalmente no começo, quando os alunos não estariam entrosados com as diferenças que de sujeitos de que se apresentam. O mesmo ocorre com os profissionais do Colégio Gama. A diferença, contudo, deste segmento é que ele mostra com mais evidência alguns problemas como de convivência no primeiro ano, especialmente, como a falta de adaptação ou mesmo os trotes ocorridos.

*De maneira geral, a convivência é legal. Só que não vou mentir: no começo do ano, quando chega no primeiro ano, todo aquele trote... mas trote assim, não são coisas assim, que vai dizer que vai agredir, não é isso não, mas ocorre um desentendimento. (Entrevistado 23 – Profissional do Colégio Gama).*

Por fim, a maioria dos alunos que não concluíram o curso no Colégio Alfa (75%) disse não ter ocorrido problemas na convivência com os colegas. Desse modo, poder-se-ia dizer que problemas de convivência não foram o motivo maior de abandono, apesar de em uma fala (25%) isso ter ficado evidente: “Com alguns eu me dava bem, mas era poucos. Os mais velhos abusavam demais, nos corredores, nos alojamentos, aprontavam. Com o pessoal da sala, tudo tranquilo” (Entrevistado 27 – Aluno não concluinte do Colégio Alfa).

Já no momento das observações foi observado que os alunos construíam grupos de amizade mais próximos. Em que pese isso parecer uma obviedade, a intenção da pesquisa foi a de saber se essas amizades mais próximas eram importantes para a permanência dos sujeitos no Colégio durante os três anos em que os sujeitos passaram por ali.

Dos alunos do Colégio Alfa, dois elementos foram constatados: o primeiro é o de que as amizades pesam sim para a permanência (40% de frequência das respostas), mas alguns dizem que, independentemente disso, teriam permanecido pois tinham o objetivo de se formar, ou por que a família também incentivou (outros 40% das respostas); o segundo é de que as amizades ou a falta delas não pesou para a maioria dos que não prosseguiram (75% disseram que os amigos até pediram, ou conversaram no sentido de não desistir, mas outros motivos os fizeram abandonar).

*Eu acho que quem desiste não é por falta de amigo. Às vezes pode ser por motivo de que a família esteja longe, mas não por falta de amigo, por que no colégio, como eu falei, não vai ter de excluir aquele lá... (Entrevistado 4 – Aluno Concluinte do Colégio Alfa).*

*[...] imagine você estar num lugar cheio de pessoas estranhas e não conversar com nenhum.*

*[sobre a importância das amizades para não desistir] tiveram importância, né, por que a gente acaba ficando com umas amizades boas aqui, mas tiveram importância sim. E as pedagogas estão aí pra ajudar. Se eu não tivesse amizade nenhuma é capaz que tivesse desistido. Por que as pedagogas acabam te olhando com um olhar superior. Não é a mesma coisa que um*

*colega que você pode falar qualquer asneira. Até por questão de respeito. (Entrevistado 10 – Aluno Concluente do Colégio Alfa).*

*Tive grupo sim. Foi bem legal. Quando eu tive que sair o pessoal ficou bem chateado, até. Por eles, eu ficava, mas como eu tive que sair do internato, meus pais não tinham condições. (Entrevistado 25 – Aluno ao-concluente do Colégio Alfa).*

*Fiz um grupo, sim. Na verdade, eles até disseram pra eu não ir embora, pra ficar, mas eu não gostei mesmo do colégio. (Entrevistado 28 – Aluno não-concluente do Colégio Alfa).*

Já no Colégio Gama, a frequência de alunos que disse que as amizades foram importantes para permanecer foi bem maior – 83,3%. Apenas 26,7% apontaram outros motivos para ter chegado até ali.

*Esses grupos são aqueles amigos que você sempre faz trabalho, se você problema, você pode contar. Tem outros alunos, que você conversa, mas que não tem intimidade. Mas esse grupo vem com você desde o primeiro ano, então tem aquela base de confiança e tal.*

*[importância das amizades para permanecer] muito, muito, muito por que a pessoa isolada não fica em lugar nenhum, né. Ah e as amizades ajudam muito aqui, você pensa em desistir, eles dizem “Ah você já ta no segundo ano, vai desistir pra que?! Termina!” Então eu acho as amizades influenciam muito. (Entrevistado 16 – Aluno concluente do Colégio Gama)*

Dos profissionais pesquisados, em ambas as escolas, também eles mostraram como ponto positivos dos grupos de amizade – um indicativo de permanência – a integração entre os colegas, a ajuda mútua que, para eles seria muito importante para dar conta de manter no curso e na escola.

*O bom desses grupos é que eles acabam tendo afinidade... trocam*

*informações de cultura, de esportes. Acabam indo visitar os colegas em casa. Essa interação é boa. E a gente percebe que tem mais essa parte que a parte negativa. (Entrevistado 14 – Profissional do Colégio Alfa)*

Uma das intenções da pesquisa era a de perceber como se processaria o fato de ser jovem numa escola integral e interna e que, pelo que foi observado, possuía um conjunto vigoroso de regras e de comportamentos possíveis previamente estabelecidos. Desse modo, foram agrupados elementos que se caracterizariam como sendo próprios da juventude, ou que o sujeito passa a ter contato quando jovem.<sup>21</sup>

Tendo em vista a eloquência do discurso dos alunos pesquisados, em ambos os colégios, ao afirmar que esses processos ocorrem, apesar de proibições; articulando isso com o fato de que a maioria dos profissionais do Colégio Alfa não afirma acontecer e que a maioria dos profissionais do Colégio Gama afirma ser difícil “controlar” esses processos, analisa-se:

- O jovem estudante do Colégio Agrícola realiza atos (sem fazer qualquer juízo de valor, aqui) sem o consentimento total da escola;
- A escola não se preocupa com esses processos próprios da juventude. É como se preferisse mantê-los na penumbra, tratando-os como “erros” dos alunos.

100% dos entrevistados afirmam que esses elementos têm sua realização proibida (cigarro, bebidas, drogas, namoro), em que pese alguns profissionais de ambos os colégios terem sido relutantes em afirmar. 83,3%, verbalmente, afirmaram

---

<sup>21</sup> Não se quis padronizar os comportamentos ou as ações feitas no questionamento como sendo exclusivas do jovem, pois isso incorreria em considerá-los como um grupo deslocado do restante da sociedade. A intenção central desse momento da pesquisa, partindo do suposto que as vivências juvenis que se diferenciam das infantis começam na idade em que os alunos terminam o Ensino Fundamental e iniciam o Ensino Médio, foi o de entender o que é ser jovem num colégio integral e interno.

Pergunta aos alunos: Na sua idade, muitas vezes, as pessoas começam a viver muitas coisas que na infância não viviam: namoro, atividades de lazer sem os pais ou alguém que as cuide, os primeiros trabalhos para ganhar seu dinheiro, os primeiros contatos com bebidas, cigarro, etc., e muitas outras. Como essas coisas acontecem aqui na escola? O que é permitido? O que é proibido?

Pergunta aos professores: Na juventude, muitas vezes, as pessoas começam a viver muitas coisas que na infância não viviam: namoro, atividades de lazer sem os pais ou alguém que as cuide, os primeiros trabalhos para ganhar seu dinheiro, os primeiros contatos com bebidas, cigarro, etc., e muitas outras. Como essas coisas acontecem aqui na escola? O que é permitido? O que é proibido?

que apesar de proibidos, esses elementos acontecem. 12,5% não informam que acontece, mas dizem que é proibido. E 4,7% afirmam que percebem somente o namoro acontecendo.

Nota-se, contudo, que 100% dos alunos afirmam que, mesmo proibido, essas coisas acontecem. Conforme pode se observar em algumas falas:

*De todas as que você falou, todas são proibidas. Eu nunca tive, nunca bebi, nem me envolvi com essas coisas, namoro só fora do colégio.*

*[perguntei se apesar do colégio não permitir, se essas coisas aconteciam] Tem. Com certeza, há lugares que eles sabem que ninguém vai ver, bebem, se drogam. (Entrevistado 3 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

*É proibido namorar, é proibido fumar e é proibido consumir bebida alcoólica aqui na escola.*

*[apesar de proibido, acontece?] costuma acontecer. A maioria são os meninos que fazem, a gente fica sabendo pelos comentários depois. Uns são descobertos, outros não. (Entrevistado 8– Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

*Assim, na teoria, nada é permitido. Mas na prática, tudo é liberado. Pessoas bebem, pessoas fumam, pessoas usam drogas. Tudo aqui dentro. E eu considero que é tudo vistas grossas. Finge que não está vendo e fica por isso mesmo. Mas a maioria do pessoas aqui, desce lá pra baixo e faz o que quiser. (Entrevistado 16 - Aluno concluinte do Colégio Gama).*

Dos profissionais do Colégio Alfa, apenas 25% afirmam acontecer, mesmo com a proibição. Dos profissionais do Colégio Gama, por meio do discurso de que não se pode controlar, pelo visto de ser uma escola isolada, aberta, 75% afirmam que apesar de proibido, acontece. Por fim, no Colégio Gama, 25% dos profissionais afirmam perceber somente o namoro. No Colégio Alfa, 75% dos profissionais não afirmam que acontece, e dizem que é proibido.

Como outro desdobramento dessa temática, questionou-se se a escola

trabalha de modo educativo/formativo com os alunos sobre esses temas. Percebeu-se no discurso dos profissionais que a escola trabalha os temas mediante conversas com os alunos e com os pais. Também isso está, de certa forma nos alunos. Dos alunos do Colégio Alfa, questionados sobre isso: 33% afirmam que a escola dá palestras; 16,7% que a escola forma no sentido de reforçar a proibição; 16,7% afirma que a escola propicia momentos de lazer; e 16,7% afirmam que a escola trabalha pouco, ou não trabalha.

Dos alunos do Colégio Gama, questionados sobre isso, 67% afirmam que a escola dá palestras; 33% afirmam que a escola trabalha pouco, ou não trabalha.

Não se percebeu, contudo, um trabalho educativo/formativo por parte das escolas. As palestras pareceram ser esporádicas e, enquanto no Colégio Alfa, o trabalho aparenta ser no caráter de reforçar regras de conduta, no Colégio Gama, parece que nada ou pouco, é feito. Observe-se pelas falas:

*[quanto à formação...] só conversam até aí. Proíbem, conversam, mas não tem uma hora que é só para falar sobre isso aí. (Entrevistado 9 – Aluno Concluente do Colégio Alfa)*

*[a escola trabalha isso?] no começo, quando entre no primeiro ano, eles falam o que é proibido, o que é certo, o que é errado. Mas no decorrer, só se eles pegar, aí eles dão um sermão. Mas eles falam mais no começo, avisam que é proibido e tal. Mas durante o ano, não falam muito não. (Entrevistado 20 – Aluno Concluente do Colégio Gama)*

A escola de nível médio, nos tempos atuais, tendo em vista sua significativa ampliação e a heterogeneidade do público a que atende, não consegue enxergar o jovem nas suas peculiaridades. Há um distanciamento significativo entre o entendimento que o jovem faz de si e o que a escola faz dele. Como escreve Dayrell (2007, p. 1117),

[...] predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, reflexo das representações correntes sobre a idade e os atores juvenis na sociedade. É muito comum, nas escolas, a visão da juventude tomada como um “vir a ser”, projetada para o futuro, ou o jovem identificado com um hedonismo individualista ou mesmo com o consumismo. [...] Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta.

Nos Colégios Agrícolas, mesmo com suas especificidades em termos de estrutura e organização pedagógica e com um grupo de alunos consideravelmente heterogêneo, não há também uma percepção clara do que é ser jovem, de como a juventude pode se realizar. Essa tensão percebida, esse afastamento sentido pela pesquisa remete a uma problemática de grande envergadura. Os alunos de um Colégio Agrícola passam 24 horas por dia dentro da escola, ou no caso dos alunos semi-internos cerca de 10 horas diárias. Isso faz da escola, em ambos os casos, o grande palco para a realização de sua juventude, diferentemente do que acontece em outras realidades, em que os jovens concretizam-se como sujeitos sociais mais fora do que dentro da escola. Assim, a escola teria uma grande oportunidade de se libertar de amarras regimentais e de práticas cristalizadas que vêm no jovem comportamentos dissonantes do correto e que, por isso, precisam ser punidos. Como não o faz, mesmo tendo o aluno interno ou semi-interno, a escola vira as costas para os jovens que lá estão e os deixa forjar sua juventude quase solitários, escondidos, isolados.

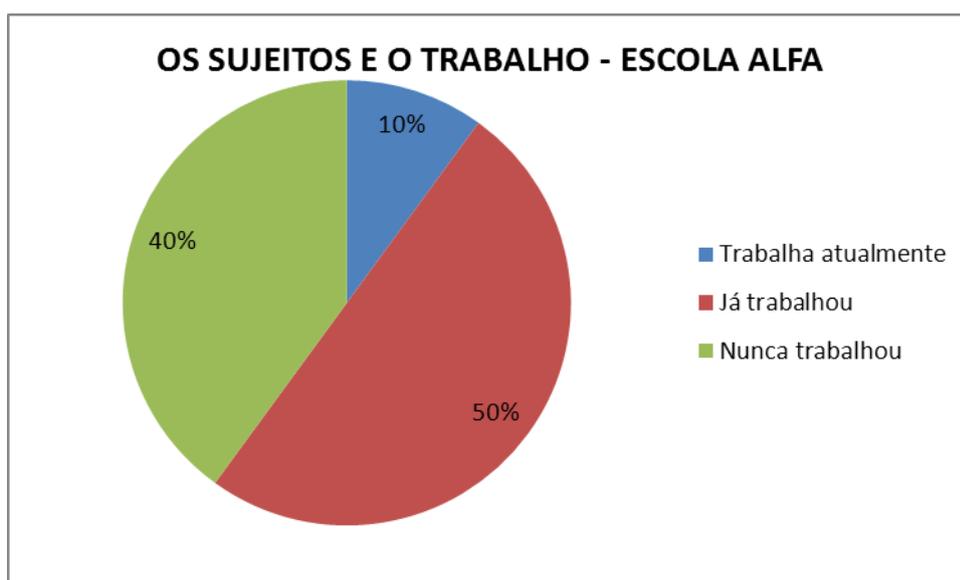
Nesta realidade pesquisada – a dos Colégios Agrícolas – percebe-se que há uma estrutura de espaço e tempo que possibilita a efetivação de uma função educativa junto às dinâmicas juvenis. Mesmo assim, as instituições abrem mão dessa função e as relega aos próprios sujeitos jovens, em seu processo de convívio cotidiano. Assim, constrói-se a noção de que na realidade pesquisada, a juventude é pouco e mal entendida pela instituição, pouco discutida pelos educadores e, quando feito, esse trabalho está sob o véu de um distanciamento e não compreensão das dinâmicas juvenis. O que não impede, como se verá no capítulo terceiro, de os jovens desenvolverem uma significação positiva da escola, como instituição

formadora, pois para eles, mesmo a escola não tendo direcionado qualquer trabalho mais complexo, qualquer aproximação efetiva à sua forma de ser e de viver, às suas angústias e anseios como sujeitos jovens, ela propicia, mesmo sem querer, o espaço e o tempo que os jovens precisam para viver, em plenitude, a sua juventude.

### 3.3 Ser jovem e trabalhar – da situação presente às perspectivas de futuro

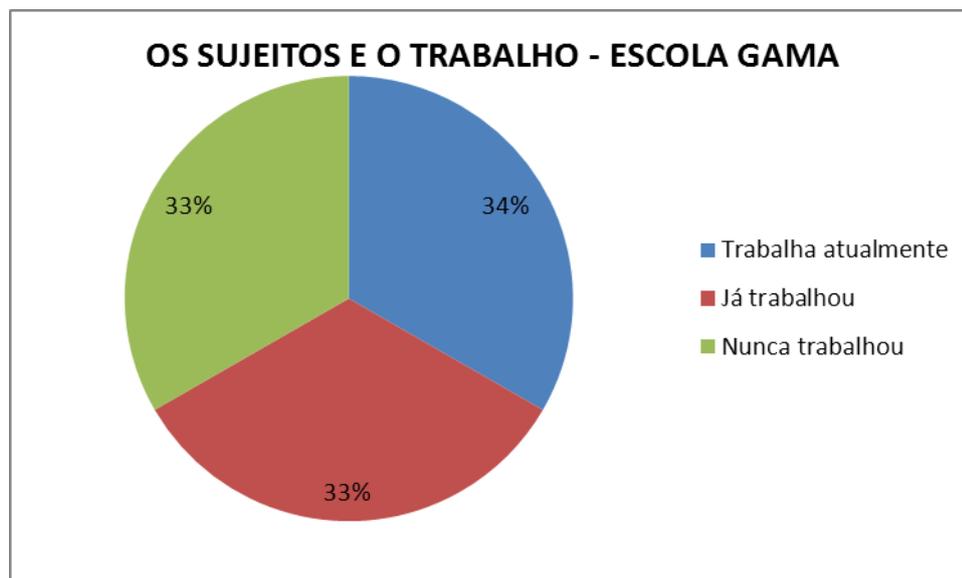
Muitas vezes, a escola básica é encarada pela sociedade como um momento de “espera”, certo limbo que mantém os jovens fora do trabalho por algum tempo. Ela cumpriria, assim, uma função de mascarar as desigualdades do moderno processo produtivo que deixa de incluir, por não criar espaços de inclusão, milhões de jovens, no mundo todo. Mesmo sendo os Colégios Agrícolas internos e integrais (o que agravaria a situação anterior), alguns de seus alunos, com intenções e motivos distintos, demonstraram já terem tido experiências de trabalho, conforme pode-se observar nos gráficos abaixo:

GRÁFICO 7 – Alunos concluintes do “Colégio Alfa” e o trabalho



FONTE: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa de campo.

GRÁFICO 8 – Alunos concluintes do “Colégio Gama” e o trabalho

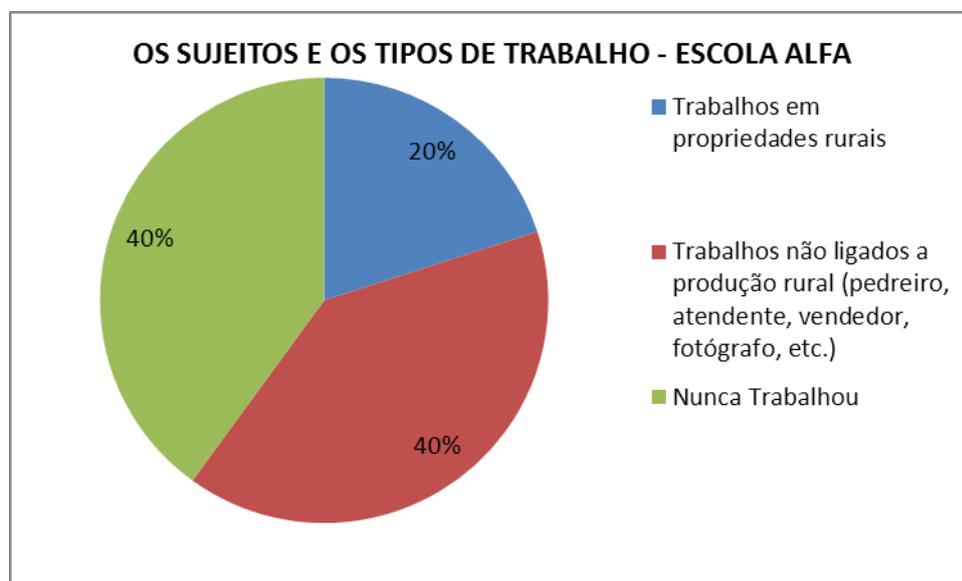


FONTE: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa de campo.

A realidade econômica em que está inserido o Colégio Gama é mais precarizada, as desigualdades são mais evidentes e os postos de trabalho são mais sazonais. Isso explicaria o fato de apenas um terço dos entrevistados nunca ter trabalhado, além de outro terço estar trabalhando ao mesmo tempo em que faz um curso integral, mesmo todos eles estando num curso de nível médio. A situação dos alunos concluintes do Colégio Alfa é um pouco menos grave, contudo, é interessante perceber também o elevado número de alunos que já realizou algum tipo de trabalho.

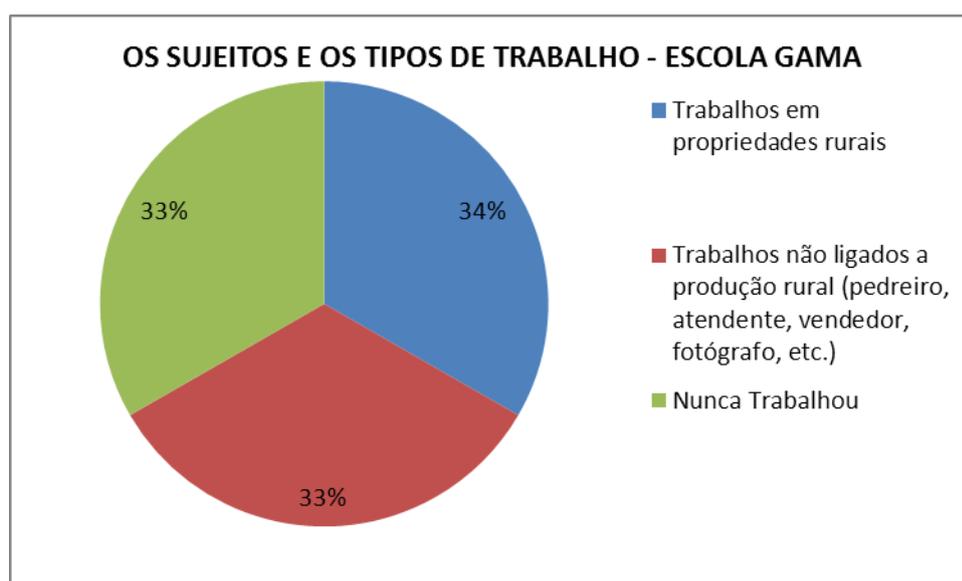
Os trabalhos realizados pelos jovens pesquisados demonstram uma inserção realmente dificultada na empregabilidade e, ao mesmo tempo, uma realidade cruel da necessidade de se trabalhar ao mesmo tempo em que se faz um curso profissional integral. Essa necessidade se evidencia por dois aspectos, a maioria dos trabalhos descritos pelos alunos, ou se encaixava em trabalhos rurais como mão-de-obra familiar, ou em trabalhos temporários, “bicos”. Em ambos os casos, uma necessidade de complementar a renda familiar.

GRÁFICO 9 – Alunos concluintes do “Colégio Alfa” e o tipo de trabalho desempenhado



FONTE: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa de campo.

GRÁFICO 10 – Alunos concluintes do “Colégio Gama” e o tipo de trabalho desempenhado



FONTE: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa de campo.

Os dados apresentados nos gráficos anteriores mostram, indubitavelmente, uma realidade estarrecedora. Mesmo numa escola integral e, para muitos, interna, o trabalho (mesmo os bicos como o de fotógrafo em danceteria, de auxiliar no corte da cana-de-açúcar ou de auxiliar de pedreiro) faz-se necessário para o sustento das famílias. Pode-se pensar que, por sua condição de integralidade de tempo de estudo, os colégios agrícolas receberiam e manteriam apenas alunos que não tenham a necessidade de trabalhar. Infelizmente, a realidade apresentou-se de modo diferente, em que pese o fato de trabalharem, não ter significado, para estes alunos, ter que abandonar o curso e a escola.

### 3.3.1 Da formação para o trabalho ao exercício da profissão de Técnico em Agropecuária – caminhos e descaminhos rumo a um futuro incerto

No capitalismo se extremam, de um lado, a fartura e de outro, a miséria. Isso, nos últimos tempos, de modo ainda mais agudo. Faria (2010, p.93) escreve que “[...] pode-se dizer que estas últimas duas décadas acentuaram os extremos do desenvolvimento da humanidade. De um lado, a miséria, a opressão, a injustiça, a marginalização social. De outro, a riqueza, os avanços tecnológicos, os privilégios e o consumismo”. E para tal ele lança mão dos mais requintados modos de sua própria reprodução.

O capital, em seu processo de reprodução ampliada, busca sempre alternativas para sanar as contradições inerentes a esse processo de produção que, mesmo nem sempre evidentes, mas sempre presentes, geram crises de acumulação de capital. Isso fez com que, nos últimos tempos, ao mesmo passo que automatizou processos produtivos, deslocou plantas fabris inteiras para locais do globo em que pudesse comprar força de trabalho paga de modo bem mais barato que nos países centrais. Assim: (1) de um lado, o capitalismo acentuou a base microeletrônica, a robotização do processo produtivo, mudou as necessidades da formação do trabalhador com vistas a dar conta de atender essas novas necessidades tecnológicas de produção e deslocou para fora da esfera fabril um grande número de

trabalhadores; e (2) de outro lado, passou a localizar suas fábricas em países com mão-de-obra muito barata, classe trabalhadora pouco organizada e governos estimuladores que, mediante o fetiche do desenvolvimento nacional, ajudam a propiciar esta “inclusão” no moderno processo produtivo.

As conseqüências das mudanças do capital que foram enunciadas são inúmeras, e as mais perversas delas refletem-se na vida da classe trabalhadora. O mundo atual sofre, como nunca sofreu, de um desemprego estrutural e de uma informalização e precarização do trabalho. Segundo Antunes (2005, p.49-50),

o mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do *desemprego estrutural*, que atinge o mundo em escala global. Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma *processualidade contraditória* que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro aumenta o subproletariado, o trabalho *precário* e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos.

Essa condição precária de trabalho afeta o mundo todo, de uma forma ou de outra, no meio urbano ou rural, haja vista que este último já há muito tempo está inserido na mesma lógica produtiva de acumulação capitalista. Tudo isso ajuda a ilustrar a condição que os jovens enfrentam para entrar no mundo do trabalho (ou mesmo no mercado de trabalho, em seu sentido estrito de compra e venda da mercadoria força de trabalho). Algumas pesquisas indicam que, no atual momento, a crise de desemprego estrutural que afeta a sociedade capitalista e é mais cruel ao segmento jovem, tem limitado a inserção profissional do jovem. Pochmann (2000, 2004 e 2007) tem alertado para esta questão, da diminuição dos postos de trabalho, que ceifam empregos dos trabalhadores, especialmente dos jovens.

Nos textos referenciados, invariavelmente Pochmann conclui que, desde a década de 1990 tem ocorrido uma piora das condições de acesso do jovem ao emprego e que as ocupações conseguidas são precárias. Mesmo os jovens da classe média têm tido dificuldade para reproduzir o padrão dos pais.

Pochmann (2004) percebe que há um círculo vicioso na relação desta situação do emprego com a educação, pois, ao invés de auxiliar na solução do problema da empregabilidade do jovem, a educação tem sido deteriorada em seu conteúdo, como influência de um contexto econômico que não necessita de jovens “bem-formados”.

No último artigo referenciado aqui, Pochmann (2007) traz dados mais atuais que os anteriores, mostrando, contudo, que persiste a deterioração do mercado de trabalho e deixando evidente que, não somente esta faixa etária (15 a 24 anos) é afetada como principalmente o grupo feminino dela.

Outro dado relevante desta pesquisa é o fato de que no período de 10 anos que foi investigado (1995-2005) houve uma retração geral nos empregos da área agropecuária, e, especialmente, entre os jovens deste setor, grupo em que a redução foi de mais de 14% no número absoluto de empregos. Isso deu dois indicativos para a pesquisa: o primeiro é o de que os jovens da agropecuária procuram uma maior formação, visto que, se se diminuem os empregos num determinado ramo da produção capitalista é por que se aumentou a tecnologia daquela produção e, conseqüentemente, se requer outro nível de especialização técnica; por outro lado, uma formação de mais qualidade, vislumbraria uma possibilidade de se evadir daquele contexto social, em busca de outras oportunidades.

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 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).*

*Ah, com certeza, né. Não como técnica... vou especificar, vou tentar engenharia, ou uma coisa assim. (Entrevistado 10 – 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. Perceba-se na fala de dois professores, um de cada Colégio, essa noção:

*Eu não tenho o levantamento dos egressos, foi feito durante dois anos, mas depois não foi feito mais. A maioria vai trabalhar como técnico, muitas empresas já vem buscar eles aqui. No ano passado a gente teve seis ou sete empresas que vieram contratar alunos nossos, talvez isso também incentive eles, porque o primeiro e o segundo ano vêem o terceiro ano sair empregado, e as empresas brigando para ter outro aluno. Então eles estão saindo daqui e estão indo trabalhar como técnico. (Entrevistado 11 – Professor do Colégio Alfa).*

*O objetivo de todos na sala de aula é terminar o curso e ir pro Mato Grosso que lá que tem as fronteiras agrícolas. A gente vê que 60% continuam trabalhando na área, mas 40% ficam trabalhando, infelizmente, em áreas não agrícolas.*

*Outros 50% consideram que não é a maioria que segue na profissão de técnico em agropecuária. (Entrevistado 22 – Professor do Colégio Gama).*

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 em empregos formais 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.

#### 4. ABANDONO E PERMANÊNCIA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA INTEGRADO

Apesar de a maioria das pesquisas usar a expressão “evasão”, esta pesquisa toma o cuidado de utilizar o termo “abandono”. Mais do que uma opção metodológica de exposição da temática, se quer com isso proceder um rigor semântico, pois se entende evasão como sendo um ato solitário do sujeito, enquanto abandono dá uma noção ambígua de que a razão motivadora por tal ato poder ser do sujeito, assim como também o sujeito poder ter sido “abandonado” pela instituição. Entende-se essa ambigüidade como necessária, a fim de melhor articular o termo nominado às hipóteses levantadas.

A escola na sociedade capitalista articulou-se de modo a diferenciar os processos de escolarização de acordo com a classe ou condição social de onde vinham os seus freqüentadores. Como foi referido na segunda seção desta dissertação, muitos pesquisadores atribuem essa diferenciação à própria disposição das classes sociais no capitalismo. Nesta perspectiva, à elite dirigente da sociedade se tinha uma escola, às classes subalternas, outras escolas de acordo com o contexto e com a necessidade de formar tipos diferentes de trabalhadores, por exemplo. Desse modo, os sistemas de ensino modernos se alicerçaram de modo a formar de modo diferente, sujeitos que eram considerados diferentes.

Mesmo não compactuando, totalmente, com a visão exposta acima, entende-se que ela é de grande valia ao revelar uma faceta cruel da escola capitalista: construiu-se, ao momento da expansão dos sistemas nacionais de ensino, uma aura de escola que serviria, de um modo ou de outro, a todos. Contudo, o que se percebeu ao longo da história foi a constituição de um sistema educacional excludente, que, de acordo com o tipo de formação que o sujeito “precisasse”, ele estaria inserido por mais ou menos tempo na escola. No caso brasileiro essa situação é mais pungente, haja vista que, até os dias atuais não houve um processo consistente de “universalização” da educação básica. O fato é que, apesar desse contexto, a escola nunca teve impressa em si a culpa pela exclusão dos alunos. A visão geral sempre foi muito positiva em relação à escola, pois esta seria uma

instituição promotora de “igualdade”, de “justiça”, ou mesmo de “promoção” social. Para este pensamento, a exclusão sempre foi “social” e nada tinha a ver com a escola. De acordo com Dubet (2003, p. 32)

Não é diretamente a escola que realiza as grandes operações de distribuição dos alunos, são as desigualdades sociais que comandam diretamente o acesso às diversas formas de ensino. Uma das conseqüências desse sistema é que a escola aparece justa e “neutra” no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares. Num tal sistema, a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social, e, quando intervém, ela o faz sobretudo de maneira “positiva”, segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo: é o modelo do “elitismo republicano”

Esse pensamento deslocou a escola de qualquer responsabilidade quanto à permanência dos alunos. Aliás, esse pensamento desloca a escola da própria sociedade em si, mantendo-a numa redoma de neutralidade. Por outro lado, seria igualmente errado pensar que a escola, e somente a escola, é responsável pelo abandono escolar. Há que se ter a noção de que a escola, inserida socialmente, mantém relações com esta sociedade, interage com ela, num processo amplo de mediações.

Adensando essa visão, o próprio Dubet (2003) mostra que na escola existem vários mecanismos, sejam eles explícitos ou não, de exclusão, de segregação que levam os sujeitos a abandonarem seus estudos. Esses mecanismos, segundo o autor, só podem ser percebidos no seu contexto social, que é um contexto de exclusão. Pode-se perceber, mesmo que abstratamente, movimentos de não-inclusão total dos sujeitos, processos amplos ou mesmo sutis de diferenciação e de manutenção de desigualdades sociais.

Indo além dessa visão de contexto social excludente que, por si só, é uma força motriz de abandono escolar, pode-se pensar em dinâmicas internas da escola que também promovem exclusão. As relações de poder estabelecidas no ambiente escolar, mediadas pela linguagem e expressas num currículo não pensado para e

pela classe trabalhadora, também são motores de diferenciação e, em última instância, de exclusão escolar. De acordo com Giroux (1987, p.84)

[...] a linguagem cruza-se com o poder, de modo que formas linguísticas específicas estruturam e legitimam as ideologias de determinados grupos. A linguagem, assim, está intimamente relacionada ao poder e funciona para estabelecer e constituir a forma como professores e estudantes definem, medeiam e compreendem suas relações mútuas e com a sociedade mais ampla.

O currículo, expresso na linguagem e ações diárias da escola, não foi pensado para a sociedade como um todo, levando em consideração suas especificidades. Se fosse assim, as estruturas de disciplinas, conteúdos e materiais didáticos, por exemplo, levariam em consideração, plenamente, as culturas das mais diferentes etnias, ouviriam as vozes de todos os guetos, respeitariam a individualidade de cada cor de pele ou de qualquer forma de fé. Nos termos de Giroux (1987, p.95) “[...] a cultura escolar dominante geralmente representa e legitima as vozes privilegiadas das classes médias e altas, brancas”. O fato é que a escola distancia-se do sujeito aluno, quando impõe uma gramática que não pertence a ele. E esse distanciamento também é motivo de exclusão.

A escola não é neutra, nem inocente no processo de abandono ocorrido ao longo da escolarização de crianças e jovens. O que se quis com este trecho era mostrar que, assim como a escola exclui por que há uma correlata exclusão social, há processos de poder no interior das escolas muito mais complexos, assim como há uma gama indescritível de mediações (citou-se o exemplo da linguagem) que podem distanciar o jovem da escola, ou mesmo fazer com que ele a abandone.

#### **4.1 Representações, sentidos e significados da escola – a seara da permanência**

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 motivo<sup>22</sup>.

Os motivos mais freqüentes podem ser observados em algumas falas:

---

<sup>22</sup> Para este questionamento, mais do que uma resposta era possível.

*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).*

*Pelo que falam pela profissionalização mesmo. Eles vem pra cá por que o colégio tem boa formação, é o melhor do Brasil, como falam, mas eles vem atrás de profissionalização mesmo. (Entrevistado 13 – Profissional 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)*

Levando-se em consideração somente os alunos concluintes do Colégio Alfa, 40% pela área profissional em questão, pela busca pela profissionalização; 30% apontam a proximidade de casa; 20% apontaram pela influência de amigos e parentes que estudam ou estudaram no colégio e no curso; 20% apontam que o colégio seria uma referência de qualidade; 20% foram ao colégio por meio de projeto com o consulado paraguaio no Brasil; e 10% apontam a gratuidade do ensino como sendo o motivo.

Destacando os alunos que não permaneceram no Colégio Alfa, os motivos foram assim distribuídos: 50% pela área profissional em questão, pela busca pela profissionalização; 50% apontaram pela influência de amigos e parentes que estudam ou estudaram no colégio e no curso; 50% apontam que o colégio seria uma referência de qualidade

Tomando por base somente os alunos concluintes do Colégio Gama: 67% pela área profissional em questão, pela busca pela profissionalização; e 33% apontaram pela influência de amigos e parentes que estudam ou estudaram no colégio e no curso.

Considerando os profissionais de ambos os colégios pesquisados, os motivos elencados, 100% pela área profissional em questão, pela busca pela profissionalização.

Além destes, no Colégio Alfa, 50% apontam que o colégio seria uma referência de qualidade; 25% apontaram pelas influências de amigos e parentes que estudam ou estudaram no colégio e no curso.

No Colégio Gama: 50% apontam que os pais preferem ter os filhos num colégio interno; 25% apontaram pelas influências de amigos e parentes que estudam ou estudaram no colégio e no curso.

Destacadamente, o motivo mais claro pela busca pelo colégio agrícola em questão e pelo curso Técnico em Agropecuária é a busca pela profissionalização já no nível médio.

Além disso, alguns dados são de interesse. Apenas para o Colégio Alfa, apontou-se a procura pelo fato de o colégio ser uma referência de qualidade, isso por 20% dos alunos concluintes, por 50% dos alunos que não concluíram e 50% dos profissionais entrevistados. Todos os profissionais entrevistados acreditam que os alunos buscam o colégio pela profissionalização ou pela área profissional, mas, apesar de muito citado, esse motivo, não é unânime pelos alunos. 50% dos professores do Colégio Gama, de certo modo, acusam os pais de não quererem os filhos nesta fase da vida e os mandam para um colégio interno, para que a escola os eduque.

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.

#### 4.1.1 Sentidos e significados da escola

A expressão “sentidos e significados” é utilizada, propositalmente, nesta pesquisa como um par. Apesar disso, é preciso deixar claro que os termos não são sinônimos. Quando se refere a sentido, tem-se a ideia de uma representação mais objetiva que, neste caso, o sujeito atribui à escola: o que ela é, para que ela serve ou serviu. Por seu turno, os significados compõem uma gama mais complexa de representações subjetivas da escola, feita pelos alunos. Assim, usam-se os termos combinados a fim de aprofundar as noções dos alunos, para além de objetividades aparentes, mas sem correr o risco de se perder em subjetividades que impeçam a pesquisa de se chegar a uma resposta ao seu problema central.

O exercício de buscar compreender os sentidos e os significados atribuídos pelo jovem à experiência escolar tentou buscar na subjetividade dos sujeitos, a objetividade da resposta ao problema central da pesquisa. Dito de outra forma, perguntar diretamente aos sujeitos a razão de sua permanência poderia revelar um discurso falseador, pois os alunos poderiam “institucionalizar” as respostas, dando informações que lhe parecessem “seguras” junto à escola. Nas relações de poder estabelecidas no ambiente escolar, o aluno poderia temer dar respostas que fossem de encontro à hierarquia institucionalizada.

Além disso, “as subjetividades dos alunos são desenvolvidas por uma gama de discursos e podem somente ser entendidas dentro de um processo de interação social” (GIROUX, 1987, p.85). Desse modo, a contextualização das falas, as suas contradições, ênfases, repetições e recorrências precisam ser entendidas a fim de que não se incorra no erro de ver nestas “falas”, elementos que, na verdade, possam não estar lá.

Num primeiro exercício de compreensão dos sentidos e significados

atribuídos pelos jovens do curso Técnico em Agropecuária Integrado a sua experiência escolar, foram feitos questionamentos sobre pontos positivos e negativos da escola. Percebe-se, com base nas informações, uma grande pulverização de opiniões quanto ao(s) ponto(s) positivo(s) apresentados. Do total de entrevistados, foram apontados vários positivos: 33% a qualidade do ensino; 21% os professores bons/ os profissionais bons; 17% as aulas práticas ofertadas; 12%, as amizades ou a convivência no colégio; 8% o acolhimento que se dá na escola, como uma segunda casa; 8% disseram que lá se aprende a viver. Citados uma única vez como ponto positivo, portanto 5% de frequência para cada estão:

- Lugar bom para estudar;
- Sair empregado;
- Gratuidade;
- Colégio traz novidades;
- A escola é disciplinadora;
- A estrutura do colégio;
- Não tem qualquer ponto positivo.

Cabe salientar que os bons profissionais e a boa qualidade de ensino foram os únicos elementos citados como ponto positivo em todos os segmentos pesquisados. A qualidade do ensino foi citada como ponto positivo, por: 30% dos alunos do Colégio Alfa; 50% dos profissionais do Colégio Alfa; 33% dos alunos do Colégio Gama; e 25% dos profissionais do Colégio Gama. O fato de ter bons professores, bons profissionais, por: 20% dos alunos do Colégio Alfa; 25% dos profissionais do Colégio Alfa; 17% dos alunos do Colégio Gama; e 25% dos profissionais do Colégio Gama.

Pode se observar essas respostas em falas como as abaixo:

*É o ensino mesmo, as aulas práticas variam. A gente aprende muita coisa mesmo. Aprende. Aprende bastante coisa na prática. (Entrevistado 4 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

*O ponto positivo que eu acho é que a formação daqui é boa, sabe. Eu acho que eu vou levar uma bagagem boa daqui, principalmente pra área que eu quero. Eu queria fazer veterinária, né, aí eu entrei aqui pra já pegar uma noção. Eu acho que esse é um ponto positivo. (Entrevistado 19 – Aluno concluinte do Colégio Gama).*

*O ponto positivo: a qualidade dos nossos professores; a qualidade do ensino; a questão do internato gratuito, esse é um ponto positivo que atrai muita gente - quando eu estudei aqui era pago, 40% do salário mínimo era pago, então, não era todo mundo que tinha condição de vim. A gratuidade e a qualidade dos professores, são os pontos positivos hoje. (Entrevistado 11 – Professor do Colégio Alfa).*

Já as aulas práticas somente não foram citadas como ponto positivo pelos profissionais do Colégio Alfa. Este item foi citado por: 20% dos alunos do Colégio Alfa; 17% dos alunos do Colégio Gama; e 25% dos profissionais do Colégio Gama.

A convivência e as amizades somente não foram citadas como ponto positivo pelos profissionais do Colégio Gama. Este item foi citado por: 10% dos alunos do Colégio Alfa; 25% dos profissionais do Colégio Alfa; e 17% dos alunos do Colégio Gama.

Desse modo, examinou-se com maior detalhamento as respostas que apresentaram razoável freqüência entre os segmentos e dentro deles. Articulando os três primeiros apresentados, percebe-se um sentimento de qualidade nas instituições. Nitidamente, há uma freqüência grande de respostas apontando o curso ou a instituição como promotores de boas práticas pedagógicas, desenvolvidas ou capitaneadas por bons profissionais.

Ainda, a saber, foi freqüente em três segmentos e nos dois colégios pesquisados, a resposta “convivência com os amigos/amizades” como sendo um ponto positivo da escola.

Dando continuidade a este item, os entrevistados foram inquiridos sobre quais os problemas da escola, ou quais os seus pontos negativos. Do total de entrevistados, foram apontados vários negativos: 17%, a direção ou a gestão do

colégio; 12% a alimentação oferecida aos alunos; 12% a indisciplina, imaturidade ou irresponsabilidade dos alunos; 12% não tem ponto negativo; 8% o fato de os alunos não “terem voz”. Além destes, foram citados uma vez (5% cada um):

- A estrutura;
- Os alojamentos;
- Alguns profissionais;
- A falta de aula prática;
- O excesso de regras;
- A “tradição” de comportamentos pensados como sendo negativos;
- A falta de recurso;
- O tratamento do colégio pelo governo como uma escola normal;
- O isolamento;
- O relacionamento dos alunos no internato.

Destacando esses dados pelos segmentos, alguns chamam atenção: 67% dos alunos do Colégio Gama consideram a direção ou a gestão da escola como ponto negativo. Em nenhum outro segmento dos dois colégios se obteve essa resposta. 50% dos alunos do Colégio Gama consideram a alimentação como ponto negativo, e 10% dos alunos do Colégio Alfa pensam o mesmo. 50% dos profissionais do Colégio Gama consideram como ponto negativo a indisciplina, imaturidade ou irresponsabilidade dos alunos; 25% dos profissionais do Colégio Alfa consideram da mesma forma. 30% dos alunos do Colégio Alfa não apontaram qualquer ponto negativo.

À primeira vista os dados parecem pulverizados, mas, quando analisados de modo a seccionar os grupos pesquisados, pode-se chegar a algumas considerações:

a) É interessante o patamar de alunos do Colégio Gama (67%) que consideram a direção ou a gestão da escola como sendo o ponto negativo, isso é decorrente de uma acusada “ausência” de gestão, de deixar “as coisas largadas”.

b) 50% dos alunos deste colégio consideram a alimentação ruim, especialmente a enviada pelo Estado do Paraná;

c) 50% dos profissionais do Colégio Gama consideram como ponto negativo a imaturidade / indisciplina / irresponsabilidade dos alunos;

Aliando os pontos “a” e “c”, e, pelo que a pesquisa observou *in loco*, pode-se considerar um claro distanciamento entre a gestão, considerada ineficiente pelos alunos e estes, considerados imaturos ou indisciplinados pela gestão. Isso se evidencia, conforme mostram as falas abaixo:

*Todos. Desde direção, alimentação, matéria regular. [base nacional comum]. (Entrevistado 16 – Aluno concluinte do Colégio Gama).*

*A direção mesmo, os alunos fazem bagunça na sala, você vem reclamar, não resolvem nada. A alimentação é ruim, os animais eles deixam vários dias sem comer. Então é bem difícil tirar um ponto positivo. (Entrevistado 17 – Aluno concluinte do Colégio Gama).*

*O ponto negativo daqui é que eu acho que essa escola está meio acabada. Os projetos daqui estão dando errado, aquelas vacas lá em baixo passando fome, os cabritos também, os bichos são mau cuidados. Os professores, o povo que coordena a escola ta sempre meio brigado um com o outro, entrando em conflito. Acho que isso faz a escola se acabar um pouco. (Entrevistado 19 – Aluno concluinte do Colégio Gama).*

*Agora o ponto negativo, é que parece que a cabeça da molecada vai vagando um pouco. Eu acho que é a falta de interesse de alguns, tem um sentido de degradação, alunos que não tem uma cultura de ambiente limpo, ambiente saudável. (Entrevistado 22 – Professor do Colégio Gama).*

Aparentemente, as falas acima podem revelar uma contradição no discurso dos sujeitos pesquisados. Primeiramente, os sujeitos apontam a escola de modo otimista e positivo. Logo em seguida, desconstruiriam essa visão, dando relevo à inoperância e ineficiência da escola sobre alguns aspectos. Contudo, percebe-se que, ao se referir à escola, negativamente, os jovens do Colégio Gama criaram uma significação sobre a escola em suas estruturas formais, institucionalizadas,

especialmente, as de gestão. Ao mesmo tempo, atribuem significado positivo a uma escola, por assim dizer, informal – aquela que se realiza nas relações diárias das aulas, dos intervalos, etc., em que as interações sociais são estabelecidas, sobremaneira, com seus colegas e amigos.

Outro dado que chama a atenção, e por isso foi ressaltado, é o fato de 30% dos alunos do Colégio Alfa não destacarem qualquer ponto negativo. Ao que se pode perceber no contexto da resposta, os mesmos consideram o colégio como sendo algo tão importante que não creiam ser “justo” apontar qualquer ponto negativo. Conforme se observa nas falas selecionadas e expostas, a seguir:

*Negativo? [silêncio]. Pior que eu não sei, por que eu gosto muito do colégio. Tipo... pra mim foi um dos melhores, o melhor colégio que eu já estudei na minha vida. Eu falo isso pra todo mundo, eu não tenho reclamação do colégio não, mas, tipo, tem horas que a gente tem alguma reclamação, mas tenta resolver da melhor maneira possível. Então um ponto negativo pra mim, que fale aquele lá é ruim eu acho que eu não tenho nenhum tipo de alguma coisa a falar. (Entrevistado 1 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

*Negativo? [silêncio] Não tem. (Entrevistado 5 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

O exercício de mostrar pontos positivos e negativos da escola mostrou que, mesmo havendo problemas a serem considerados, 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. Observe-se o quadro seguinte:

QUADRO 16 – Fala de todos os alunos pesquisados sobre para quê a escola serviu<sup>23</sup>

E1 <sup>24</sup>	Me ajudou a criar mais juízo, a conviver com pessoas diferentes, aprender a conviver com pessoas que eu não conheço a ser independente mais de mim. Que nem aqui são várias matérias, são 10 aulas por dia, o dia inteiro estudando. Ajudou a procurar, a me esforçar mais, a saber o que eu quero da minha vida. Procurar mais os meus objetivos.
E2	Me deu exemplo de vida. Me ensinou a ser uma pessoa melhor, mais sossegada.
E3	Além do aprendizado, nossa! Muita coisa que eu nunca tinha visto! Até de ficar longe, assim, que a maioria do tempo eu passo aqui no colégio, né! Ter que ficar longe, aprender a conviver com pessoas que a gente nunca viu, pessoas de tudo que é tipo, por que tem pessoas de tudo que é tipo aqui. E aprender a valorizar certas coisas.
E4	Eu melhorei. Não que eu fosse ruim, mas eu melhorei.
E5	Serviu pra abrir bastante portas, Conhecimento. Serviu pra bastante coisa. Pra seguir em frente, pra realizar as coisas.
E6	Meu conhecimento que eu vou levar pra minha vida, mesmo. As amizades, as experiências no quarto, no alojamento.
E7	Me serviu pra conviver melhor com os outros, pra ser mais compreensivo. Antes eu era mais ignorante, agora eu aprendi a conviver. Aprendi também que tem coisas que tem regras. Ah, foi uma escola da vida, <i>né</i> , cara. Nunca mais eu vou esquecer dessa escola.
E8	Me serviu para amadurecer, para lidar com pessoas diferentes – nem todo mundo é igual. Além dos conhecimentos adquiridos.

<sup>23</sup> Para os alunos entrevistados, foi feita a seguinte pergunta: “Resumindo, tendo em vista tudo o que conversamos, para quê a escola te serviu?”

<sup>24</sup> Essa classificação posta no quadro faz referência aos alunos entrevistados. Dos números E1 até E10, são alunos concluintes do Colégio Alfa. Dos números E15 a E20 são alunos concluintes do Colégio Gama.

E9	Eu aprendi muita coisa que eu não tinha aprendido lá na minha cidade. Daí agora, pra ter uma profissão me serviu.
E10	Serviu pra eu cortar o cordão umbilical com a minha mãe e com o meu pai. E pra abrir portas.
E15	Serviu para eu ter uma profissão, que é o que eu vim fazer aqui. Mas me deu mais um monte de amigo. As coisas aqui são bem marcantes.
E16	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.
E17	Serviu pra passar o conhecimento.
E18	Pra dar a base.
E19	Ah eu vou sair daqui com outra vida. Eu entrei aqui, eu era muito inocente, não via as coisas. Agora aqui, eu vi que é tudo diferente, sabe. Um mundo completamente diferente. Me serviu para principalmente isso.
E20	Me deixou mais maduro. Eu converso com as pessoas mais sossegado. Me ensinou a fazer amizades.

FONTE: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa de campo.

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 apresentado 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).

Interessante é salientar que, para alguns profissionais pesquisados, os alunos não teriam essa visão. Em 25% respostas apresentadas pelos profissionais, aparece uma certa reticência em dizer que os alunos não teriam maturidade para perceber ou dar importância às escolas ou que somente para os alunos que tivessem interesse, seria dado um significado positivo à escola. Perceba-se isso numa fala:

*Alguns dizem que é a segunda casa, que o colégio significa mesmo. Mas, eles não tem maturidade pra perceber a importância da escola, eles vêm aqui só pra concluir aquele grau de escolaridade. (Entrevistado 13 – Professor do Colégio Alfa)*

Além disso, está presente em metade das falas dos profissionais das escolas a velha noção de que escola serve para mudar ou melhorar de vida, ou seja, eu estudo, eu me formo num curso profissional e, com isso, minha vida está melhorada.

*Eu acho que, pra muitos, se você pergunta prós que tem a sua família formada, o que ele aprendeu aqui, ele vai falar que a escola foi um alicerce para ele. Eu acho que, pra muitos que a gente conhece, o cara não tinha muita expectativa de vida, muito pobre, mal tinha alguma coisa para comer, e hoje ele consegue dar qualidade para a família dele. (Entrevistado 24 – Professor do Colégio Gama)*

Trata-se de uma comum não-percepção da escola dentro do contexto produtivo capitalista maior. Como se, para conseguir uma vida economicamente melhor, independesse das condições econômicas, bastando apenas ter uma formação profissional.

A noção que se construiu diante do detalhamento da pesquisa é a de que um colégio agrícola representa para os seus alunos algo marcante para as suas vidas. Isso se dá, essencialmente, pela gama de experiência que lá eles passam, indo além de uma mera formalidade curricular de “assistir aulas”, em que pese o fato de muitos também considerarem a qualidade das aulas como algo que mereça se destacar. Mas, para além disso, a instituição agrícola de ensino, o Curso técnico em Agropecuária integrado (com seus três anos de duração), criam uma condição propícia para a concretização de experiências juvenis que tatuam no sujeito uma percepção de que tudo aquilo teve uma “serventia” positiva em suas vidas. Esse é, em nossa visão, o elemento central para que se criem as condições para a permanência dos alunos na instituição.

Aprofundando essa noção sobre os sentidos e os significados dados pelos sujeitos às escolas em que eles estudavam, fez-se um questionamento sobre a lembrança que os mesmos levariam daquele período em que estiveram estudando. Das respostas apresentadas a esse questionamento, 69% dos alunos do Colégio Alfa e 57% dos alunos do Colégio Gama apontam que as amizades, os amigos ou a convivência com os amigos será a principal ou a única lembrança. O mesmo é dito por 33% dos professores do Colégio Alfa e 67% dos professores do Colégio Gama.

Além disso, outras lembranças são apresentadas. Para os alunos do Colégio Alfa: 23% lembrarão dos professores ou dos diretores e 8% desse segmento disse que serão muitas as lembranças. As outras lembranças citadas uma vez (14%) cada pelos alunos do Colégio Gama são: as dificuldades pelas quais passou; a aprendizagem; momentos como apresentações de estágio.

Dos profissionais do Colégio Alfa, 33% também salientaram que serão lembranças dos alunos, os professores e diretores da escola; 17% disseram que seria a possibilidade de trabalho em equipe, ou o respeito ao próximo; e 17% citaram que a lembrança depende do aluno. Dos profissionais do Colégio Gama, além das

respostas sobre as amizades, foram citadas uma vez cada (17%): os professores e os diretores; e a aprendizagem.

A resposta a esse questionamento é, aparentemente, óbvia. Ou seja, espera-se mesmo que os sujeitos apontem que as amizades feitas durante o período colegial seja a maior lembrança. Cabe, contudo, uma análise. A forma como estão estruturados os Colégios Agrícolas, em regime de internato, propicia aos sujeitos uma convivência maior e mais profunda entre as pessoas envolvidas no processo. As amizades têm um papel importante e decisivo nas vidas dos sujeitos que ali estão.

Além disso, é importante dizer que, muitas respostas mostram também a importância dos professores e dos diretores, ou da aprendizagem conseguida. O que evidencia, mais uma vez que a escola como instituição e os profissionais como organizadores desta instituição possuem uma significação positiva por parte dos alunos, especialmente os do Colégio Alfa. Essa análise fica mais clara quando se pode observar as falas abaixo:

*As amizades, o meu grupinho na verdade era o ano passado. Eu tinha mais afinidade com o pessoal que se formou no ano passado. Como eles se formaram eu fiquei sozinho. E agora eu estou tentando me encaixar com o grupo da minha sala, entendeu? Mas pra mim, foi o que mais marcou. Sempre apoiaram, ajudaram no que precisava. (Entrevistado 7 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

*Muitas. [dificuldade em dizer] Os diretores daqui, por que eu ouvi falar que em outras escolas, os diretores não são bons como os daqui. (Entrevistado 9 – Aluno concluinte do Colégio Alfa).*

*Olha, o que a gente tem ouvido falar é a saudade, saudade dos amigos, dos professores, das brincadeiras. Até mesmo alguns sentem a falta daquilo que foi dado em sala de aula. Então, eles têm saudade, por que eles viveram um período rico de mudanças, eles conheceram várias pessoas. A escola marca essa fase, por que ele conviveu, ele morou aqui. (Entrevistado 14 – Professor do Colégio Alfa).*

*Principalmente dos amigos que moram em outras cidades. Vou lembrar dos amigos., das brincadeiras, das apresentações de estágio, quando você apresentou e tirou nota boa, você vai lembrar disso aí. (Entrevistado 20 – Aluno concluinte do Colégio Gama).*

*Os internos levam o convívio daqui. Eles falam que o tempo, os três anos que eles ficam aqui, marca muito pra eles, o convívio no internato. Os outros levam a amizade, pois eles ficam oito horas aqui, e eles têm uma amizade que eles criam mesmo, como se fossem irmãos. A gente percebe que eles levam isso, o relacionamento, eu acho que esse é um ponto bem forte da escola. (Entrevistado 21 – Professor do Colégio Gama).*

Lembranças e sentimentos positivos em relação à escola. A criação de um período de vida rico de experiências ligadas, direta ou indiretamente, à formalidade do processo educativo em seu curso. Essa atribuição de características positivas à experiência escolar e a todos os processos correlatos construiu para esta pesquisa a certeza de que a conjugação desses elementos é a maior razão para uma permanência elevada dos alunos até o final do curso Técnico em Agropecuária Integrado. Como afirma Dayrell (2007, p.1112),

[...] diferentes dimensões da condição juvenil são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados.

É possível que um aluno, num Colégio Agrícola, encontre espaços e realize momentos que serão importantes para si, como jovem, e serão marcantes para toda a sua vida adulta. Dito de outra forma, permanece-se num Colégio Agrícola, por que, apesar de tudo, é bom estar lá e poder viver a sua juventude, articulando-a com uma formação que se supõe ser de qualidade.

De todo o contexto da realidade dos Colégios Agrícolas que se evidenciou, contexto este promotor de várias condições para a permanência de grande parte de seus alunos ao longo do curso, não se pode deixar de fazer referência às políticas públicas que mantêm essas instituições. Sem sombra de dúvidas, em última análise, a seriedade e a densidade dos investimentos que estruturam essas escolas e as mantêm, proporcionam uma realidade privilegiada – colégios estruturados e com condições de, realmente, concretizar uma escolarização séria e com sentido para os alunos.

Dubet (2003, p.35), ao analisar o sistema educacional francês, analisa uma situação que é correlata à brasileira: mesmo dentro dos sistemas, há formas de encaminhamento político que criam escolas muito diferentes. Em seus termos:

Entre as conseqüências diretas da massificação escolar, é preciso considerar o conjunto dos mecanismos de diferenciação interna que estrutura o sistema. A oferta escolar não é homogênea e nem produz sempre o mesmo desempenho; não tem sempre a mesma eficácia.

De modo claro, pode-se perceber uma maior valorização política dos Colégios Agrícolas. Não se quer, contudo, dizer que essas políticas são perfeitas em sua execução ou que proporcionam uma formação profissional emanada de princípios de integralidade e da percepção de um sujeito que vá além do trabalhador. O que se afirma é que, diferentemente da realidade do Ensino Médio brasileiro e paranaense, as políticas públicas para os Colégios Agrícolas no Paraná pensam essas instituições com o respeito devido, o que normalmente não se faz perceber em outros contextos. Os Colégios Agrícolas em suas políticas públicas são, minimamente, um modelo de escola que precisa ser mais estudado e pesquisado, haja vista que, neles, são efetivadas práticas políticas de relativo sucesso que poderiam, ao menos em alguns elementos, ser expandidas para todo o sistema educacional.

Em resumo, pode-se afirmar que as motivações principais para a permanência são: a qualidade das instituições, reconhecida pelos alunos e oriunda de uma

política pública séria; a busca por uma formação profissional que garanta, mesmo que ilusoriamente, a possibilidade de superar um contexto social que é desanimador; e o regime integral e interno das escolas que propiciam o tempo e o espaço necessários para que os alunos forjem sua juventude no ambiente escolar mesmo, o que dá ao Colégio Agrícola sentido que outras instituições de nível médio não têm. A conjugação desses fatores é o elemento primordial para que a permanência nessas instituições seja maior do que no restante da rede pública.

## 4.2 Razões para o abandono escolar

Ao momento das entrevistas em que se questionou sobre como ocorriam certos processos próprios dos jovens dentro do colégio<sup>25</sup>, e se percebeu que a maioria das coisas eram proibidas, mas mesmo assim, realizadas, os sujeitos entrevistados foram arguidos, com vistas a informar o que acontece quando a escola descobre que alguma daquelas coisas possa estar acontecendo<sup>26</sup>. Podendo o entrevistado citar mais de uma consequência, as respostas foram assim agrupadas:

- 50% afirmam que o aluno perde o internato;
- 25% afirmam que o aluno é suspenso;
- 25% que podem ser chamados os pais, ou Conselho Tutelar, ou Conselho Escolar, ou a polícia;
- 15% afirmam que os alunos assinam atas de ocorrência disciplinar;
- 15% afirmam que não se exerce qualquer punição;
- 10% dizem que os alunos tem que trabalhar em setores da escola;
- 5% falam que ocorrem conversas;

---

<sup>25</sup> O questionamento era: “Na sua idade, muitas vezes, as pessoas começam a viver muitas coisas que na infância não viviam: namoro, atividades de lazer sem os pais ou alguém que as cuide, os primeiros trabalhos para ganhar seu dinheiro, os primeiros contatos com bebidas, cigarro, etc., e muitas outras. Como essas coisas acontecem aqui na escola? O que é permitido? O que é proibido?”

<sup>26</sup> Ao longo da entrevista, esta pergunta foi inserida, como decorrência de outra. Para quatro entrevistados (E5, E12, E15 e E21), por situações alheias a esta análise, essa pergunta não foi feita. Portanto a base de cálculo desse agrupamento está alterado em relação às demais perguntas.

Segmentando, releva-se que 89% dos alunos do Colégio Alfa afirmam que o aluno perde ou pode perder o internato; 44% desse segmento, dizem que o aluno pode ser suspenso; 22% dizem que os alunos assinam atas de ocorrências disciplinares; e 11% que os alunos precisam trabalhar em setores. Dos profissionais do Colégio Alfa, 67% afirmam a articulação com a família e órgãos como Conselho Escolar e Conselho Tutelar; e 33% concordam que o aluno perde o internato.

Sobre o Colégio Gama, 40% dos alunos afirmam que não ocorre qualquer punição. Por eles, outras respostas citadas: 40%, chamar órgãos como Conselho tutelar, polícia, etc.; 20% suspensão; e 20% trabalhar em setores. Dos profissionais do Colégio Gama, foram apontadas 1 vez cada (33% dos sujeitos): perder o internato; assinar ocorrências disciplinares; chamar órgãos; não exercer qualquer punição; ou conversar e instruir).

Analisando os dados segmentados, percebe-se uma atitude mais punitiva do Colégio Alfa. Enquanto, um percentual razoável do Colégio Gama afirma não ocorrer qualquer punição. Isso corrobora com impressões obtidas já na observação feita nas escolas: no Colégio Alfa, as questões suscitadas na questão anterior são vistas, sob uma perspectiva criminal, punitiva, não como algo que ocorre, normalmente, nessa idade. No Colégio Gama, percebe-se pelo conteúdo dos discursos mesmo, não somente em seu percentual, um “deixa fazer”, uma licenciosidade, um afastamento da escola de sua função educativa.

Como forma de aprofundar o que anteriormente foi percebido, foi questionado a um professor do Colégio Alfa e a 6 alunos desta instituição, se perder o internato significa ter que abandonar o colégio. 100% dos alunos afirmam que para muitos estudantes que perderam o internato, isso é verdadeiro. O professor pesquisado disse que, muitas vezes, o aluno é somente suspenso e que a escola avalia seu desempenho de aprendizagem e ele pode voltar ao internato. Perceba-se nas falas:

*Quando descobre é punido... perde o internato. Você sai do internato, você não perde a escola. Só quem gente que não tem condições de morar na*

*cidade, daí desiste. (Entrevistado 1 – Aluno Concluinte do Colégio Alfa)*

*Por exemplo, os alunos internos quando perdem o internato, é difícil eles continuar aqui por que eles tem que viver na cidade. Ta lá, tem que pagar e às vezes não tem condição. No colégio, quando um aluno interno reprova, ele perde o internato. Então se ele reprovou, dificilmente ele vai voltar. É difícil aqui no colégio, pra quem não é [daqui]<sup>27</sup> ser externo. (Entrevistado 4 – Aluno Concluinte do Colégio Alfa)*

*Então, em muitos casos, acontece de perder o internato, a gente revê o caso deles de acordo com o desempenho dentro de sala de aula, e em uns dois meses ou menos, eles já retornam pro internato. Antes, eles perdiam o internato, não tinham mais o direito de voltar, isso era definitivo. Agora eles vêem que tem mais uma oportunidade, então eles acabam ficando na casa de algum colega, até na casa de professores, na casa de parentes na cidade, morando por dois ou três meses, depois eles acabam retornando para o internato. Isso fez com que eles não abandonassem o curso, então eles continuam. (Entrevistado 11 – Professor do Colégio Alfa)*

Salienta-se aqui a primeira diferença que explica o que foi percebido na pesquisa preliminar (Colégio Alfa com alto abandono e Colégio Gama com baixo abandono): o mecanismo de perda de internato é usado como forma de fazer o aluno sair da escola. Então um aluno, ao ser punido com a perda de internato, acaba saindo da escola, por não conseguir se manter fora dela. Isso ocorre bem mais claramente no Colégio Alfa, enquanto a não-punição no Colégio Gama faria não existir esse elemento (perda de internato) como sendo motivo de abandono. Pense-se, contudo, desdobrando dialeticamente o termo abandono, que os alunos não abandonam, neste caso, mas são abandonados. É, portanto, um mecanismo de expulsão dos alunos da escola.

Em dado momento da pesquisa, foi questionado diretamente sobre possíveis razões do abandono escolar. Nas respostas dos sujeitos entrevistados, vários foram os motivos apresentados como sendo de desistência.

---

<sup>27</sup> O termo “daqui” não estava na fala, aparecia o nome da cidade. Para preservar o sigilo, houve essa substituição.

Do universo pesquisado:

- 42% apontam a saudade/distância da família;
- 38% apontam o maior número de aulas, o ensino ser mais “puxado” ou mesmo o desempenho nas avaliações;
- 35% apontam que alunos abandonam por não se adaptar
- 19% a pressão psicológica do internato, especialmente no 1º ano e o trote;
- 15, remontam as punições e a perda de internato;
- 12% o fato de perceber não ser aquilo que se queria;
- 8% alunos abandonam por não ter perfil;

Também foram indicados 1 vez cada: (4%):

- A família não quis mais;
- Não tem objetivo na escola;
- Alunos despreparados;

Alguns dados a destacar: 75% dos profissionais do Colégio Alfa acreditam que os alunos que desistem, o fazem por não se adaptar ao colégio. 25% dos alunos concluintes dizem o mesmo. A mesma resposta é apontada ainda por 50% dos alunos do Colégio Gama

A saudade de casa e da família foi apontada por 63% dos alunos do Colégio Alfa e 50% dos alunos e dos profissionais do Colégio Gama.

O ensino ser mais puxado, ou o desempenho não sair a contento é apontado como causa de abandono por 25% dos alunos e dos profissionais do Colégio Alfa e 50% dos alunos e dos profissionais do Colégio Gama.

A saber, dos alunos que abandonaram/foram abandonados:

- 1(25%) apontou dois motivos: trote e saudade da família;
- 1(25%) não ter se adaptado;
- 1(25%) ter perdido o internato e não conseguir se manter fora da escola; e

- 1(25%) o ensino muito puxado, muitas aulas;

Pela forma com que foram apresentadas as questões, pode-se entender que todos ou quase todos os motivos apresentados para o abandono dos alunos podem ser considerados, haja vista que, as experiências dos sujeitos devem tê-los feito responder aquilo que, em algum momento, eles vivenciaram.

Contudo, as respostas corroboram pressupostos iniciais da pesquisa, mostrando elementos freqüentes de abandono como a saudade de casa e da família, por exemplo, conforme pode se perceber em algumas falas:

*Alguns por que ficam longe da família. Você fica longe da família aí dá saudade. Outros por que não cumpriram as regras, daí perdem o internato e não tem condições mais. (Entrevistado 2 – Aluno Concluente do Colégio Alfa)*

*Pressão psicológica. A questão do trote, né. Que, por mais que ele seja proibido, ele acontece. Talvez, por questão de não se adaptar por que tem que trabalhar. Tem gente que não gosta de ficar longe de pai e mãe. Até mesmo quando a pessoa é mais quieta... tiração de sarro, e as vezes a pessoa é muito tímida e ela não consegue conciliar isso com uma vida real. Que eu saiba é isso. (Entrevistado 10 – Aluno Concluente do Colégio Alfa)*

*A maioria deles acha o estudo mais pesado, por que é período integral, eles têm aula o dia todo. A maioria dos internos não se adapta no colégio. Mas já teve épocas em que foi pior. Acho que nos últimos três ou quatro anos, a evasão foi pequena. Mas maioria é falta de adaptação. (Entrevistado 13 – Profissional do Colégio Alfa)*

*Bom é um pouco puxado. Geralmente quem desiste é interno. E também por que alguma pessoas não tem o perfil daqui – são playboyzinhos riquinhos e não ligam uma coisa com a outra. As coisas aqui são muito diferentes. E aqui você perde muito tempo de sua vida. Você podia estar saindo com seus amigos, à tarde, e aí você tem que ficar o dia inteiro aqui. (Entrevistado 19 – Aluno Concluente do Colégio Gama)*

*Eu não gostei, pensei que fosse outra coisa, mas era muito puxado. Era muita*

*aula. E tinha que ficar a semana toda, então eu preferi não ficar. (Entrevistado 25 – Aluno não-concluinte do Colégio Alfa)*

A partir das falas e do contexto pesquisado, analisam-se ainda três questões. A primeira questão a ser anotada é a de que todos os motivos apontados pelos alunos que abandonaram/foram abandonados são encontrados nas respostas dos outros sujeitos, o que não muda a frequência das respostas e faz pensar que, se se entrevistasse mais alunos não-concluintes, talvez surgissem mais motivos. Por mais que ficaram claros grandes motivos para a não-permanência como a perda do regime de internato, por exemplo, não se pode perder o caráter individual do sujeito quando se depara com a realidade escolar. Se os alunos que permaneceram conseguiram estabelecer significados positivos sobre a escola, os que abandonaram ou foram abandonados, talvez, não o tenham conseguido.

O segundo elemento diz respeito à quantidade de aulas do curso Técnico em Agropecuária (apontada como motivo de desistência) e que já foi diminuída na nova matriz curricular. Isso talvez já fosse sentido, ou pelas escolas, ou pela gestão do Departamento de Educação e Trabalho. Talvez já se percebesse que a quantidade de conteúdos, aulas, disciplinas estava excessivo, haja vista que eram 50 aulas semanais e cerca de 20 disciplinas por série, na Matriz Curricular em que a turma pesquisada estava inserida.

A terceira questão diz respeito a uma cultura de que o aluno não é parte integrante e efetiva da escola. É como se ele fosse um ente tão temporário e transitório que não merecesse ser ouvido ou ter voz na efetivação das práticas intra-escolares. Pode-se questionar: por que um aluno precisa se adaptar à escola? Todo ano, um Colégio Agrícola renova quase 40% dos seus alunos, logo, em pouquíssimo tempo, os alunos são todos diferentes, realidades diferentes, portanto. Isso dá a idéia de que o aluno não é, também, a instituição, mas alguém que faz uso dela, somente.

Esse é um problema próprio da escola republicana: o distanciamento que a escola se põe em relação aos alunos, numa institucionalização de poder nada democrática. Fica claro que o grande problema (mesmo que não único) para, ainda,

ocorrer abandono escolar no curso Técnico em Agropecuária Integrado é o fato de que não se efetiva uma perspectiva democrática interna, capaz de ouvir as vozes e os anseios dos estudantes, ou de tratar a juventude numa perspectiva que vá além do pensamento dominante, não enxergando nela algo que precisa ser regrado, corrigido, punido. Como afirma Giroux (1987, p.102)

[...] a escola deverá ser caracterizada por uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias. Igualmente importante é a necessidade da escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico [...]

Giroux quando escreveu isso, certamente, não pensava na realidade em que esta pesquisa se inseriu. Mas suas palavras servem, com precisão, ao problema do abandono percebido. Mesmo com a evolução da democracia fora e dentro da escola, esta ainda é punitiva e, muitas vezes, autoritária. E enquanto for, será uma escola que exclui, que é capaz de abandonar seus alunos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a andar por caminhos pouco conhecidos: pesquisar a realidade do Curso Técnico em Agropecuária, percebendo nele o abandono e permanência escolar, tendo por base dados levantados dos sujeitos jovens que, nos Colégios Agrícolas, cumprem sua escolarização. Por isso, mais do que conclusões definitivas, esta pesquisa conseguiu realizar aproximações consistentes de respostas ao seu problema central que era: “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?”, bem como aos questionamentos correlatos, quais sejam:

- Como uma escola é capaz de perceber a juventude e suas peculiaridades? Ela “acolhe” essa juventude e convive com essa realidade? Ou fecha os olhos para ela?
- Quais os papéis exercidos pela instituição e pelo curso Técnico Agropecuária Integrado na projeção de futuro profissional do aluno?
- E em que medida, os alunos percebem neste colégio e neste curso, a possibilidade de um “bom futuro profissional”?

Sobre a questão da permanência, ficou claro que há uma coadunação de fatores que fazem com que na realidade do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, dos Colégios Agrícolas paranaenses, o número de alunos que chega ao final de sua escolarização, seja maior do que em outras realidades. Dentre estes elementos, estão dois que corroboram hipóteses levantadas ao momento inicial da pesquisa: a primeira hipótese era 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; a segunda versava que, pela realidade imposta pelo regime de internato se vêem obrigados a criar vínculos de amizade com outros alunos, que vão além dos comuns em escolas organizadas

por turno.

Contudo, a primeira hipótese, mesmo confirmada, foi adensada pelos dados da pesquisa, que mostraram, primeiramente que esta “qualidade” na formação se dá por uma política educacional que financia e organiza as instituições de modo melhorado, se comparadas com a maior parte da rede pública estadual paranaense. Além disso, especialmente no Colégio Gama, pela realidade social e econômica imposta, a procura pela formação profissional visa, sobremaneira, aumentar as possibilidades de fugir daquela realidade. Essa dimensão apresentada por esses dados conseguiu responder às duas últimas questões correlatas ao problema de pesquisa. Como exposto no texto, mesmo que de modo ilusório, a instituição e curso em questão são capazes de construir uma noção de boa formação profissional, boas possibilidades de empregabilidade e de ascensão social.

Além disso, a formulação de hipóteses não levava em consideração o fator que, decididamente, mostrou-se como o mais importante para a permanência dos jovens alunos na instituição: o constructo de significados dos alunos sobre a escola que é muito positivo. 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.

No que diz respeito ao abandono escolar, a hipótese levantada inicialmente foi confirmada, ou seja, as regras do regime de internato dos Colégios Agrícolas e a distância que muitos alunos se põem em relação às suas famílias e aos seus grupos sociais originários para poder realizar o Curso Técnico em Agropecuária, cria um revés na situação anterior e dificulta a permanência dos mesmos na instituição. Ficou claro que o maior abandono se dá ao momento inicial do curso, quando os alunos têm dificuldades em se manter na condição social dada que, sem dúvida, é muito diferente da realidade com que conviviam até então.

Outros elementos foram detectados nas respostas à problemática do abandono escolar. Contudo, o mais agudo, mais severo e estarrecedor foi o que

mostrou que a escola (no recorte empírico pesquisado, o Colégio Alfa) usa de mecanismos, institucionais ou não, para abandonar o aluno. O mecanismo da perda de internato é, com certeza, um ato de expulsão do aluno de seu curso e de seu colégio. Além disso, as motivações para a perda do internato, em bom número, respondem negativamente à primeira das questões correlatas ao problema da pesquisa, ou seja, a escola não compreende a juventude, trata-a como uma etapa de disciplinamento e, com isso, fecha os olhos para os seus alunos e os deixa “se fazerem” sozinhos. Quando a escola abre os olhos, trata as dinâmicas jovens como algo que precisa ser punido, e faz com que os alunos sejam suspensos ou percam o internato. Estas constatações, indubitavelmente, mais do que mostrar razões de abandono, revelam a faceta escura da realidade pesquisada que, como se expôs ao longo do texto, possui inúmeros elementos positivos a serem louvados.

Como última consideração, pode-se afirmar que os Colégios Agrícolas, mesmo não sendo um modelo que possa ser expandido para todo o sistema educacional, pelas suas especificidades e peculiaridades, 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

- ABRANTES, P. **Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade.** In Sociologia Problemas e Práticas, n.41, 2003, pp.93-115.
- ALMEIDA, A.C. **Trajetórias de escolarização e abandono no curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena-MG.** Dissertação de Mestrado. Seropédica-RJ: UFRRJ, 2010. 106p.
- AMADOR, M.C.P. **Ideologia e legislação educacional no Brasil (1946 – 1996).** Concórdia (SC): Universidade do Contestado – UnC, 2002.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10.ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- BOMFIM, A.A. **A trajetória profissional dos egressos do curso Técnico em Agropecuária da EAF de São Cristóvão-SE.** Dissertação de Mestrado. Seropédica-RJ: UFRRJ, 2008. 73p.
- BRESSAN, V. **Educação geral e profissional: Ensino Médio Integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica.** Dissertação de Mestrado. Curitiba-PR: UFPR, 2006.
- BRASIL/MEC/INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2007 e 2009 – INEP.** Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>, acessado em 22/10/2010
- CARRANO, P.C.R. **Juventudes: as identidades são múltiplas.** In: MOVIMENTO: Revista de Educação da UFF, nº 01. Niterói-RJ: DP&A Editora, 2000. pp. 11-27.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; \_\_\_\_\_ e RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.
- COSTA, J.T. da. **Trajetórias, saberes e experiências no contexto da formação de técnicos agrícolas do Instituto Federal do Amazonas – Campus Manaus Zona Leste.** Dissertação de Mestrado. Seropédica-RJ: UFRRJ, 2010.
- DAVANÇO, S.R. **A implantação do Ensino Médio Integrado no Paraná: a difícil superação da dualidade.** Dissertação de Mestrado. Curitiba-PR: UFPR, 2008.
- DAYRELL, J. **A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em 10/06/2011.
- \_\_\_\_\_. **O jovem como sujeito social.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.24, pp. 40-52. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em 10/06/2011.

DONADEL, N. J. **Expectativas profissionais dos alunos dos cursos técnicos de nível médio da área de agropecuária do Campus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha – RS.** Dissertação de Mestrado. Seropédica-RJ: UFRRJ, 2010. 54p

DUBET, François. **A escola e a exclusão.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2003, n.119, pp. 29-45. ISSN 0100-1574 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>>. Acesso em 03/08/2011

FARIA, José Henrique de. **Economia Política do Poder.** (Volume 1 – Fundamentos). Curitiba: Juruá, 2010.

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.. (org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_.; 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.

MARCONATTO, L.J. **A Evasão escolar no curso técnico agrícola na modalidade de EJA da EAF Rio do Sul – SC.** Dissertação de mestrado. Seropédica-RJ: UFRRJ, 2009. 116p.

MARTUCCELLI, D. **Figuras y dilema de la juventud en la modernidad.** MOVIMENTO: Revista de Educação da UFF, nº 01. Niterói-RJ: DP&A Editora, 2000. pp. 28-51.

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. **Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 1990.** MOVIMENTO: Revista de Educação da UFF, nº 01. Niterói-RJ: DP&A Editora, 2000. pp. 52-72.

\_\_\_\_\_. **Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?**. *Educ. Soc.* [online]. 2004, vol.25, n.87, pp. 383-399. ISSN 0101-7330. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 19/01/2011.

\_\_\_\_\_. **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](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.

RAMOS, M.N. O projeto unitário do ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p.37-52.

RODRIGUES, D. D. **A experiência de integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso Campus/Cáceres**. Dissertação de Mestrado. Seropédica-RJ: UFRRJ, 2010. 93p.

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.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SPOSITO, M. P. & GALVÃO, I. **A experiência e as percepções dos jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência**. In Revista Perspectiva, Vol. 22, n. 2. pp. 345-380. Florianópolis-SC: UFSC, 2004. Disponível em <http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/9649>. Acessado em 28/01/2011.

SPOSITO, Marília Pontes. **Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2010, vol.36, n.spe, pp. 95-106. ISSN 1517-9702.

ZILIO, A.C.R. **Dificuldades e possibilidades no processo de integração da Escola Agrotécnica Federal de Somobrio-SC com as famílias dos alunos residentes**. Dissertação de Mestrado. Seropédica-RJ: UFRRJ, 2009. 73p.

## ANEXOS

**ANEXO I – Questionário sócio-econômico para alunos.**

Nome: \_\_\_\_\_

1. Idade \_\_\_\_\_
2. Sexo \_\_\_\_\_
3. Estado civil \_\_\_\_\_
4. Município de residência \_\_\_\_\_
5. Distância aproximada entre a casa e a escola \_\_\_\_\_
6. Tem emprego, trabalho, ou já trabalhou? Como?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Mora com pai e mãe? \_\_\_\_\_
8. Profissão do pai e da mãe. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Renda familiar mensal. \_\_\_\_\_
10. Natureza da residência: urbana ou rural? \_\_\_\_\_
11. A família possui propriedade rural? \_\_\_\_\_
12. (Somente para os alunos que responderem positivamente a questão 11) Qual o tamanho da propriedade? \_\_\_\_\_ Qual o principal produto produzido? \_\_\_\_\_ Qual a sua participação na produção desenvolvida na propriedade?  
\_\_\_\_\_

## ANEXO II – Roteiro de entrevistas para alunos concluintes

### Escola

- Que motivos te levaram a procurar esta escola e este curso?
- Se fosse para estabelecer um ponto positivo da sua escola, qual seria?
- Se fosse para estabelecer um ponto negativo da sua escola, qual seria?
- Sobre o seu curso o que você acha dele? Como você considera os professores, o trabalho dos professores? A estrutura da escola?
- Você é um aluno interno. Mora a semana toda na escola. O que há de bom ou de ruim nisso?

### Juventude

- Como é a sua convivência com seus colegas no internato e na escola como um todo?
- De acordo com algumas observações e relatos, percebeu-se muitos de seus colegas formam grupos de amizade aqui (pela sala de aula, pelo quarto do alojamento, etc.). Você tem grupos de amizade? Qual é a importância desses grupos para você? Eles foram importantes para você ter ficado na escola e no curso? De 0 a 10, que nota você daria a influência das amizades na sua permanência...
- Na sua idade, muitas vezes, as pessoas começam a viver muitas coisas que na infância não viviam: namoro, atividades de lazer sem os pais ou alguém que as cuide, os primeiros trabalhos para ganhar seu dinheiro, os primeiros contatos com bebidas, cigarro, etc., e muitas outras. Como essas coisas acontecem aqui na escola? O que é permitido? O que é proibido?
- Conforme foi observado e verificado em documentos, a escola possui um rigoroso conjunto de regras para os alunos. Você conhece essas regras? Se sim, o que acha delas?
- Ao longo desses anos que está aqui, você deve ter visto colegas seus deixarem a escola. Por que você acha que eles não continuaram?

### Trabalho

- Você pretende seguir na profissão de Técnico em Agropecuária?
- Você gostaria de voltar para a propriedade de seus pais? Vai fazê-lo?

- Você se sente bem preparado para o que virá pela frente? Para o trabalho? Para a universidade? Para a vida de um modo geral?
- Resumindo, tendo em vista tudo o que conversamos, para quê a escola te serviu? Que lembrança você vai levar dessa escola?

## **ANEXO III - Roteiro de entrevistas para professores e equipe técnico-pedagógica**

### Escola

- Quando um aluno procura esta escola e este curso, quais os motivos, na sua opinião para fazê-lo?
- Se fosse para estabelecer um ponto positivo e um ponto negativo da sua escola em relação ao que ela oferece aos alunos, qual seria?
- Sobre o curso Técnico em Agropecuária Integrado, especificamente o ofertado por esta escola, o que você acha dele? Propicia uma boa formação? Possui professores em quantidade suficiente? Professores com formação adequada? A estrutura material e física da escola está de acordo com o curso?

### Juventude

- Como é a convivência entre os alunos no internato e na escola como um todo?
- De acordo com algumas observações e relatos, percebeu-se que os alunos formam grupos de amizade aqui (pela sala de aula, pelo quarto do alojamento, etc.). O que há de bom ou de ruim nesses grupos?
- Na juventude, muitas vezes, as pessoas começam a viver muitas coisas que na infância não viviam: namoro, atividades de lazer sem os pais ou alguém que as cuide, os primeiros trabalhos para ganhar seu dinheiro, os primeiros contatos com bebidas, cigarro, etc., e muitas outras. Como essas coisas acontecem aqui na escola? O que é permitido? O que é proibido?
- Conforme foi observado e verificado em documentos, a escola possui um rigoroso conjunto de regras para os alunos. Você conhece essas regras? Se sim, o que acha delas?
- Alguns alunos desistiram do colégio antes de terminar o curso. Que motivo ou motivos, você considera que levou esses alunos a fazerem isso?

### Trabalho

- Quando os alunos se formam, eles prosseguem na profissão de Técnico em Agropecuária? Voltam para a propriedade de seus pais?
- Você considera que um aluno saia daqui bem preparado para o que virá pela frente? Para o trabalho? Para a universidade? Para a vida de um modo geral?

Resumindo, na sua opinião, qual significado essa escola tem para os alunos? Que lembrança você acha que eles levam dessa escola?

## **ANEXO IV – Roteiro de entrevistas para alunos não-concluintes**

Escola

Quando você procurou aquela escola e aquele curso, quais foram os motivos para fazê-lo?

Você era um aluno interno. Morava a semana toda na escola. O que havia de bom ou de ruim nisso?

Juventude

Como era a sua convivência com seus colegas no internato e na escola como um todo?

De acordo com algumas observações e relatos, percebeu-se que os alunos formam grupos de amizade aqui (pela sala de aula, pelo quarto do alojamento, etc.). Você estabeleceu essas amizades, esse convívio, ou não? Isso pesou para que você saísse da escola?

Você poderia resumir o motivo de você ter deixado a escola?

**ANEXO V – Modelo da redação aplicada aos alunos concluintes**

Aluno: \_\_\_\_\_

O tema para a produção do texto será “Eu e o meu colégio– minhas aulas, meus estudos e minha convivência no internato”.

Este texto deverá ter de 20 a 30 linhas, ser escrito à caneta e individualmente.