UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/ PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

O COLÉGIO AGRÍCOLA DE FRANCISCO BELTRÃO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

NARA TATIANA COSTA

FRANCISCO BELTRÃO – PR
2016

NARA TATIANA COSTA

O COLÉGIO AGRÍCOLA DE FRANCISCO BELTRÃO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - nível de Mestrado - Área de concentração: Educação - Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Clésio Acilino Antonio

FRANCISCO BELTRÃO – PR
2016

Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Unioeste – SBU

Costa, Nara Tatiana
C837c O Colégio Agrícola de Francisco Beltrão e os desafios da educação politécnica. / Nara Tatiana Costa. – Francisco Beltrão, 2016.
188 f.

Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2016.

1. Ensino médio. 3. Prática de ensino. I. Antonio, Clésio Acilino. II. Título.

CDD 20. ed. – 373.8162
Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nara Tatiana Costa Koslovski

TÍTULO DO TRABALHO: O COLÉGIO AGRÍCOLA DE FRANCISCO BELTRÃO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Antônio Bonamigo
UNIPAR - Campus de Francisco Beltrão

Prof. Dr. José Luiz Zanella
UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão

Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio
(Orientador) PPGEFB/UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 06 de junho de 2016

DEDICATÓRIA

Aos familiares, lembrando:

“A verdadeira felicidade está na própria casa, entre as alegrias da **família**.”

Leon Tolstoi.

AGRADECIMENTOS

Nos processos de crescimento pelos quais passamos as pessoas que nos são caras e dispostas são imprescindíveis. Este momento final do mestrado não se configura como um movimento unicamente pessoal, longe disso, é o resultado de múltiplas determinações, de circunstâncias, fatos, decisões, espaços, envolvimentos pessoais. Nominar poderia ser injusto, quando pensada a possibilidade de esquecimento de alguém. Porém, é necessário que se faça, então:

Ao meu professor orientador Clésio Antonio por ter acreditado na minha capacidade e, mais que orientar proporcionar momentos de convívio, amizade e descontração;

Ao professor Carlos Antonio Bonamigo, por suas palavras de reconhecimento ao meu trabalho, em especial pelas orientações na qualificação, momento imprescindível para o avanço e conclusão da dissertação;

Ao professor José Luiz Zanella, igualmente orientador da Banca principalmente por trocar informações sobre o tema “Politecnia” no transcorrer da dissertação;

Aos profissionais e colegas do Colégio Agrícola, tanto os entrevistados quanto os depoentes por participarem de maneira significativa e imprescindível.

Aos amigos novos do mestrado pelo convívio e aos antigos pela ausência no tempo transcorrido;

Aos professores do Curso de Mestrado que ministraram as aulas, membros do Colegiado e em especial à assistente do Programa Zelinda Correa;

Aos não mencionados que porventura lerem essas palavras e se sentirem de alguma forma envolvidos: “Muito Obrigado”.

Não poderia esquecer nesse momento histórico brasileiro de agradecer aos lutadores, espero estar contribuindo com a necessidade de lucidez educativa, de percepção do que está posto, enquanto condição *sine qua non* para falar em democracia. Fechar os olhos não condiz com a profissão do professor.

“Além disso, devemos considerar que a agricultura não é apenas um ramo estreito de produção. Na sua essência é muito ramificada. Temos aqui uma produção variada, tanto no cultivo muito diversificado de plantas e animais, como na elaboração primária de produtos processados e sua industrialização final. Portanto, quando falamos sobre agricultura, devemos ter em mente um complexo muito grande de diferentes tipos e ramos de produção, que forma um conjunto politécnico peculiar. Se a isso agregamos ainda o que dissemos antes sobre a possibilidade de um adolescente mais facilmente estar diretamente envolvido no processo de produção agrícola, então podemos ver que justamente a agricultura facilita para nós o caminho de transformação de uma escola de tipo rural em uma escola do trabalho; e, com isso, nós mesmos conduzimos uma ampla introdução de elementos de politecnismo na escola do campo, para gradualmente transformá-la em uma escola politécnica” (PISTRAK, 2015, p. 96).

RESUMO

COSTA, Nara Tatiana. **O Colégio Agrícola de Francisco Beltrão e os desafios da educação politécnica.** 188 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

A razão da presente pesquisa, situada na linha de pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, é analisar os desafios da educação politécnica no contexto do Colégio Agrícola de Francisco Beltrão/PR. Educação centrada no bojo de dois elementos inseparáveis, o ensino e o trabalho, o que constituiu a principal questão da pesquisa: analisar como os princípios da educação politécnica podem estar presentes nas práticas educativas Colégio Agrícola. Assim, temos como objetivos complementares: compreender o contexto do campo e a relação com seus jovens; identificar elementos teórico-metodológicos da Educação Politécnica e algumas de suas experiências como referência para nossas análises; caracterizar o projeto educativo da educação de Ensino Médio e Profissional que é desenvolvida no Colégio Agrícola; analisar a relação entre o trabalho e a educação no ensino teórico-prático, traçando elementos que permitam demarcar como tais relações acontecem; sistematizar e analisar as práticas educativas desenvolvidas no Colégio Agrícola. Destacam-se do objetivo central e complementares as questões centrais da pesquisa: As práticas educativas no Colégio Agrícola são desenvolvidas nos princípios de uma educação politécnica? As práticas educativas do Colégio Agrícola, bem como estas se organizam, tornam os alunos capazes de aplicar os conhecimentos teóricos dos quais se apropriam também na prática e vice-versa? Nessa formação, tornam-se igualmente capazes de refletir e interpretar a realidade, bem como compreender a organização do trabalho presente na sociedade e se autoorganizar? Num esforço de demonstrar como isso se materializa e se traduz em potencialidade de educação, a pesquisa propiciou um mergulho nas práticas pedagógicas do Colégio Agrícola. Como metodologia, adotou o estudo de caso, que ganhou característica qualitativa ao possibilitar um amplo aprofundamento no objeto subsidiado pelo referencial teórico para o desenvolvimento da pesquisa. Apresenta a análise dos dados coletados, sintetiza o que considera de mais significativo em termos de práticas pedagógicas, com todas as suas contradições e limites, bem como com toda sua potencialidade de educação politécnica. Buscou nos referenciais teóricos como Marx e Engels (2004), Lunatcharski (1988). Pistrak (2015), Shulgin (2013), Saviani (1989, 2003), Machado (2015) Market (1996), Nosella (2007), Manacorda (2007) Sousa Jr (2010), Rodrigues (1998) entre outros, esclarecer e exemplificar o que é e como acontece a relação teoria e prática num projeto de educação diferenciado, com desafios e possibilidades politécnicas. Um dos desafios para uma educação politécnica é manter o coletivo integrado a um projeto educativo coerente pedagogicamente. Não basta fazer a integração das disciplinas, se não existe um ideal de educação comum a todos.

Palavras-Chave: Colégio Agrícola. Práticas pedagógicas. Politecnia.

ABSTRACT

COSTA, Nara Tatiana. **The Agricultural College of Francisco Beltrão and challenges of polytechnic education.** 188 f. Thesis (MA) - Master's Program in Education, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

The reason of this research, located in the line of research Society, Knowledge and Education, the Program of Graduate Studies in Education, Master Course, the State University of Western Paraná, Campus Francisco Beltrão, is to analyze the challenges of polytechnic education in the context of the Agricultural College of Francisco Beltrão/PR. Centered education in the midst of two inseparable elements, education and work, which was the main issue of research: to analyze the principles of polytechnic education may be present in the educational practices of the Agricultural College. Thus we have as complementary objectives: understanding the context of the field and the relationship with their young; identify theoretical and methodological elements of Polytechnic Education and some of his experiences as a reference for our analysis; characterize the educational project of the East and vocational education that is developed at the Agricultural College; analyze the relationship between work and education in the theoretical and practical teaching, tracing elements to demarcate how such relationships happen; systematize and analyze the educational practices developed in the Agricultural College. Stand out from the central and complementary objective the central research questions: Educational practices in Agricultural College are developed on the principles of a polytechnic education? The educational practices of the Agricultural College, and they are organized, make students able to apply theoretical knowledge which they appropriate also in practice and vice versa? In this training, become equally able to reflect and interpret reality and understand the organization of this work in society and self organizing? In an effort to demonstrate how it materializes and translates into potential education, research led to a dip in the pedagogical practices Agricultural College. The methodology adopted the case study, which won qualitative characteristic to enable a broad deepening the object subsidized by the theoretical framework for the development of research. Presents the analysis of the collected data, it summarizes what he considers more significant in terms of pedagogical practices, with all its contradictions and limitations, as well as all its polytechnic education potential. He sought the theoretical references as Marx and Engels (2004), Lunatcharski (1988). Pistrak (2015), Shulgin (2013), Saviani (1989, 2003), Machado (2015) Market (1996), Nosella (2007), Manacorda (2007) Sousa Jr (2010), Rodrigues (1998) among others, clarify and exemplify what happens and how the relationship between theory and practice in a differentiated education project, with challenges and polytechnics possibilities. One of the challenges for a polytechnic education is to maintain the collective integrated a coherent educational project pedagogically. Do not just make the integration of disciplines, if there is an ideal of common education to all.

Keywords: Agricultural College, teaching practices, polytechnic

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Primeira sede própria da FACIBEL e antiga sede do Colégio Agrícola..... 76

Imagem 02: Alunos do Colégio Agrícola executando o paisagismo da TECXEL..... 79

Imagem 03: Vista área do TECXEL, atualmente Campus da UTFPR..... 80

Imagem 04: Atual Fazenda Escola e a área contígua pretendida pelo Colégio para ampliação da Fazenda Escola..... 82

Imagem 05: Vista aérea estrutura física do Colégio Agrícola..... 84

Imagem 06: Mapa dos Municípios da Região Sudoeste do Paraná..... 87

Imagem 07: Curso de Manejo Integrado de Pragas do SENAR..... 93

Imagem 08: Entrada Alojamento Feminino..... 114

Imagem 09: Aula prática e teórica na Fazenda Escola..... 129

Imagem 10: Aula prática na Agroindústria..... 131

Imagem 11: Visita técnica na atividade de olericultura..... 132

Imagem 12: Prática em Olericultura..... 133

Imagem 13: Alunos podando árvore frutífera..... 135

Imagem 14: Aula Prática de Produção Vegetal..... 137

Imagem 15: Estágio Prático em Silagem de grão úmido..... 138

Imagem 16: Alunos do Colégio Estadual Tancredo Neves..... 141

Imagem 17: Alunos em atividade de monitoria no refeitório..... 143

Imagem 18: Aluno realizando atividade de monitoria semanal no refeitório... 145

Imagem 19: Alunos do Colégio Agrícola plantando árvores nas estradas de uso da comunidade..... 147

Imagem 20: Atividade de Grupos de Estudo no Colégio Agrícola..... 151

Imagem 21: Visita técnica realizada no Assentamento Missões, Francisco Beltrão, propriedades rurais modelo em produção de leite..... 156

Imagem 22: Oficina Prática sobre derivados de mandioca..... 158

Imagem 23: Atividade realizada em um "Dia de Campo"..... 160

Imagem 24: Dia de Campo: apresentação das cultivares de adubos verdes..... 163

Imagem 25: Plantas Medicinais..... 166

Imagem 26: Alunos executando o projeto de ajardinamento..... 170

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado. 103

Quadro 02: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente..... 107

Quadro 03: Matriz Curricular Agroindústria Subsequente..... 109

Quadro 04: Matriz Curricular Viticultura Subsequente..... 111

Quadro 05: Temas e enfoques dos projetos de pesquisa-intervenção dos professores no PDE..... 120

LISTA DE SIGLAS

ABEVI - Associação dos viticultores de Francisco Beltrão
ACEFB – Associação Comercial e Empresarial de Francisco Beltrão
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários
ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ASSESOAR - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNC – Base Nacional Comum
CEE/PR - Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEEP - Centro Estadual de Educação Profissional do Sudoeste do Paraná
CENTERGEM – Centro de Tecnologia em Reprodução e Genética
CFE – Conselho Federal de Educação
CIT - Centro de Inovação e Tecnologia
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPJ - Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFRABEL - Cooperativa Mista Francisco Beltrão
COOPERVIM - Cooperativa Regional de viticultura
CPT – Centro de Produções Técnicas
CRESOL/BASER – Sistemas de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DET – Departamento de Educação e Trabalho
EDURURAL – Grupo de Pesquisa, Educação, Cultura e Mundo Rural
EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPSJV - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FACIBEL - Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FUNDESBEL - Fundação de Desenvolvimento Educacional, Cultural e Profissional de Francisco Beltrão
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério de Educação e Cultura
MISEREOR – Obra Episcopal da Igreja Católica da Alemanha para a cooperação ao desenvolvimento
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NRE – Núcleo Regional de Educação
ONG – Organização não governamental
OSPB – Organização Social e Política do Brasil
PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PRODAC - Programa Diversificado de Ação Comunitária
PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFUNCIONÁRIO - Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROVAP - Programa de Valorização do Pequeno Agricultor
PS – Promoção Social
PSS – Processo Seletivo Simplificado
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QPM – Quadro Próprio do Magistério
RPC – Rede Paranaense de Comunicação
SEAGRIL - Semana de Estudos Agropecuários e Qualidade de Vida
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TEXCEL – Fundação Cultural, Educacional e Tecnológica de Francisco Beltrão
UDP – Unidade Didático Produtiva
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAR – Universidade Paranaense
UNISEP – União de Ensino do Sudoeste do Paraná
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 15

1 - O CAMPO E A FORMAÇÃO DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL..... 21
1.1 - O campo que se apresenta aos jovens do campo em formação escolar..... 22
1.1.1 - O campo no Sudoeste do Paraná..... 28
1.2 - Projetos históricos de Educação Profissional de Ensino Médio e a educação no campo 33

2 - A EDUCAÇÃO POLITÉCNIA E ALGUMAS DE SUAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES COMO REFERÊNCIA..... 44
2.1 - A Educação Politécnica para os trabalhadores..... 45
2.2 - Experiências escolares de educação politécnica..... 60

3 - COLÉGIO AGRÍCOLA DE FRANCISCO BELTRÃO: ASPECTOS DE SUA HISTÓRIA E DE SUA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA..... 72

3.1 - Elementos históricos da origem e da constituição física do Colégio Agrícola de Francisco Beltrão..... 73
3.1.1 - Particularidades institucionais e educativas atuais do Colégio Agrícola de Francisco Beltrão..... 85
3.2 - Elementos formativos expresso no Projeto Político Pedagógico do Colégio Agrícola..... 88
3.3 - Organização pedagógica e curricular..... 100
3.3.1 - As Matrizes Curriculares e suas modificações..... 100
3.3.2 - O regime de internato do Colégio Agrícola..... 113
3.3.3 - Os profissionais e o trabalho escolar..... 116

4 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO COLÉGIO AGRÍCOLA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA?..... 124

4.1 - As práticas pedagógicas..... 125
4.1.1 - Aulas práticas e visitas técnicas..... 128
4.1.2 - Estágio Supervisionado..... 138
4.1.3 - As “Monitorias” como atividade de autosserviço e trabalho cotidiano..... 142
4.1.4 - Os “Grupos de Estudo”..... 149
4.1.5 - “Semana de Estudos Agropecuários e Qualidade de Vida”..... 155
4.1.6 - O “Dia de Campo Agropecuário”..... 160
4.1.7 - "Prática de Projetos Especiais" possibilidade para o trabalho socialmente necessário..... 164

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 174

REFERÊNCIAS..... 178

APÊNDICES..... 186

INTRODUÇÃO

Venho exercendo, nos últimos anos, a profissão de pedagoga no Colégio Agrícola de Francisco Beltrão/PR, ligada à organização das práticas educativas e de auto-organização dos alunos. Uma educação que nos sugere auxiliar na coesão entre teoria e prática, o que possibilita refletir o cotidiano das aulas, tanto teóricas quanto práticas, o fazer pedagógico, as metodologias e os instrumentos didáticos. Enfim, elementos indispensáveis de uma educação para o trabalho que revela a necessidade de um exercício constante de avaliação.

É um desafio contínuo para a equipe pedagógica atuar junto aos professores de várias disciplinas da Base Nacional Comum e da Área Técnica no Colégio que desenvolve a educação de Ensino Médio e Profissional. Os professores que lecionam no Colégio Agrícola são formados na área de atuação, destacando-se que as disciplinas da Área Técnica são ministradas por professores com formação em Veterinária, Agronomia, Zootecnia, e assim por diante, fator esse de fundamental importância para o ensino e aprendizagem.

Além de professores formados nas áreas afins, a matriz curricular do Curso Técnico prevê, além das disciplinas da Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Matemática, etc.), as disciplinas da Área Técnica (Agroecologia, Produção Vegetal etc.) e estas se subdividem em aulas teóricas e práticas, além dos Estágios Supervisionados:

a) Teoria: aulas teóricas e elaboração dos projetos de Estágio que serão aplicados em propriedades ou instituições afins;

b) Prática: aplicação dos projetos com a realização do trabalho prático em si;

c) Teoria: elaboração dos relatórios de Estágio com reflexão da teoria inicial e a prática, e apresentação dos relatórios com os resultados.

Minha atividade principal se caracteriza pelo envolvimento direto enquanto pedagoga de internato, responsável com a sua organização, no auxílio dos alunos em sua capacidade de autogestão nesse espaço de convivência fora de sala de aula. O fato de “morarem” no Colégio de segunda-feira a sexta-feira, limparem e organizarem o quarto, os banheiros, as monitorias que realizam no refeitório, tornam-se pertinências que necessitam de melhor entendimento, pois modificam o fazer educativo e a formação dos alunos.

A educação de Ensino Médio e Profissional do Colégio Agrícola está organizada na associação entre estudos e trabalho. O ensino estabelecido na relação teoria e prática, as vivências dos Estágios Supervisionados e aulas práticas, bem como o tempo escolar de internato, são práticas educativas das quais essa educação se caracteriza.

Os espaços extras sala de aula, além dos Estágios já mencionados, as aulas práticas na Fazenda Escola, as visitas técnicas, participações em projetos e eventos técnicos e culturais, palestras, workshop, dias de campo, entre outros, propiciam o contato com a sociedade e a realização de trabalhos sociais.

O regime de educação integrado possibilita que os alunos permaneçam no Colégio no transcorrer da semana e, nos ambientes que caracterizam o internato (alojamentos, refeitório), realizam a própria gestão das atividades necessárias para manter o ambiente que utilizam (monitorias, limpeza, organização etc.).

Considera-se, ainda, que os alunos do Colégio Agrícola estão sob a égide de uma formação educacional que é pouco discutida, melhor dizendo, pouco entendida porque parece que não existe um interesse social e institucional em mencionar uma escola pública que alia educação e trabalho, voltado ao filho do trabalhador agricultor. Como também, não existem muitos registros e estudos desse tipo de experiência educativa em Colégios Agrícolas que revela, de certa forma, indícios que se opõe ao *status quo* educacional dominante.

Destaca-se que um regime de educação integrada, como é o do Colégio Agrícola, permite que os alunos permaneçam durante toda a semana na instituição. Além da educação de sala de aula, recebem uma formação que prevê atividades diferenciadas, como grupos de estudo, aulas e apresentações de teatro, jiu-jítsu, dança, capoeira, cinema, apresentações culturais, violão, acordeom, treinos esportivos, técnica vocal, atividades esportivas, ou seja, são diferentes atividades eleitas e frequentadas por todos.

São adolescentes do meio agrícola, filhos de trabalhadores, em sua maioria da agricultura familiar, que recebem uma educação profissional-técnica, com aulas teóricas e práticas da Base Nacional Comum e também da Área Técnica. Portanto, um tipo de organização curricular distinta das demais instituições de ensino e que prevê uma educação também distinta.

Neste sentido, o objetivo principal desta pesquisa é analisar como os princípios da educação politécnica podem estar presentes nas práticas educativas

do Colégio Agrícola de Francisco Beltrão. Assim, temos como objetivos complementares: compreender o contexto do campo e a relação com seus jovens; identificar elementos teórico-metodológicos da Educação Politécnica e algumas de suas experiências como referência para nossas análises; caracterizar o projeto educativo da educação de Ensino Médio e Profissional que é desenvolvida no Colégio Agrícola; analisar a relação entre o trabalho e a educação no ensino teórico-prático, traçando elementos que permitam demarcar como tais relações acontecem; sistematizar e analisar as práticas educativas desenvolvidas no Colégio Agrícola.

Para tanto, destacam-se as questões centrais da pesquisa: As práticas educativas no Colégio Agrícola são desenvolvidas nos princípios de uma educação politécnica? As práticas educativas do Colégio Agrícola, bem como estas se organizam, tornam os alunos capazes de aplicar os conhecimentos teóricos dos quais se apropriam também na prática e vice-versa? Nessa formação, tornam-se igualmente capazes de refletir e interpretar a realidade, bem como compreender a organização do trabalho presente na sociedade? A organização do internato pressupõe uma forma de se autogerir, ou seja, os próprios alunos participam ativamente da gestão da vida escolar, o que implica no processo de aprendizagem.

Perante o contexto apresentado para o desenvolvimento da pesquisa, a opção metodológica eleita é a qualitativa, caracterizada por Goldenberg (2004, p. 50) como imersão profunda, capaz de atingir níveis de compreensão que não podem ser conseguidos na forma quantitativa. É uma abordagem metodológica de pesquisa pautada, pois, na observação participante, nas entrevistas e na análise de diferentes fontes que possam ser cruzadas. Lüdke e André (1986) mencionam que a abordagem qualitativa da pesquisa tem a preocupação com o processo em si, presente em todo transcorrer da pesquisa, o que interessa ao pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos elementos e no cotidiano.

Ao situar a pesquisa como qualitativa, busca-se vislumbrar o objeto de estudo em suas múltiplas determinações, situação em que a totalidade é construída passo a passo que, para Goldenberg (2004), é definida em termos do que lhe parece mais útil para responder ao seu problema de pesquisa. Num esforço de análise de totalidade com o objeto de estudo, a ênfase se direcionará

para analisar os aspectos teórico-práticos presentes na relação educação e trabalho existente no Colégio Agrícola. É necessário ir à raiz na busca pela síntese das determinações que se revelam no concreto. Logo, essa ação teórica exige um pesquisador crítico e não crédulo puramente no que está posto como verdade única. Para Pinto (1979, p. 211):

> A primeira atitude seria a posição na qual o pesquisador se conservaria fora da contradição, a examinaria e enunciaria à distância, quando o que lhe compete fazer é instalar-se no âmago das contradições objetivas e pensá-las e expô-las de dentro delas mesmas.

Aqui temos um contexto definido, particular, um caso a ser estudado, mas constituído numa totalidade a ser investigada. Gil (1991) revela a íntima relação que a totalidade expressa com a metodologia de estudo de caso. Assim, refere-se: "*A ênfase na totalidade:* No estudo de caso, o pesquisador volta-se para a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo" (GIL, 1991, p. 60).

Neste sentido, o estudo de caso ganha expressão qualitativa ao possibilitar um amplo aprofundamento no objeto subsidiado pelo referencial teórico que garantirá análise e reflexões teóricas científicas para o desenvolvimento da pesquisa. Como aponta Goldenberg (2004), o estudo de caso assemelha-se a um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, possibilita a penetração na realidade social.

Como procedimentos de coleta e análise dos dados, desenvolveu-se o estudo exploratório a partir da análise de documentos, observação participante e entrevistas semiestruturadas, buscando reunir o maior número de dados possíveis com a intenção de captar ao máximo a totalidade.

Segundo Neto (1999), tanto a entrevista quanto a observação participante são componentes importantes ao se pensar em pesquisa qualitativa. Quanto à primeira, busca apreender as informações diretamente do contexto pesquisado, já que "nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confidência" (NETO, 1999,p. 57). Fica clara a profundidade de análise de um material assim tão precioso, vindo da experiência e da vida do entrevistado.

Já a observação participante é eleita como instrumento de coleta de dados,

porque não poderia ser diferente, haja vista que a pesquisadora está inserida no contexto da pesquisa, ou seja, trabalha no Colégio Agrícola e seu objeto está direta e unicamente direcionado a essa realidade. Reforça Neto (1999) que a técnica de observação participante se efetiva com o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada em consonância com o contexto em que as relações acontecem. Tais relações precisam ser entendidas, analisadas e, para tanto, poderá lançar mão dos documentos oficiais e extraoficiais que servirão de arcabouço e contraponto no momento da análise dos dados coletados por meio das entrevistas e das observações.

A intenção é coletar o máximo de dados possíveis para a análise do objeto de estudo, utilizando, entre outros a pesquisa documental. Destacado também e de forma significativa neste tópico da pesquisa a observação participante que se revela muito importante nesse momento, uma vez que é capaz de trazer à tona as contradições presentes no processo histórico, que se revelam no presente e não estão implícitas nos documentos. É preciso fazer um inventário crítico, posicionar-se frente às teorias e abraçar a considerada pertinente para a pesquisa, posicionar-se e buscar a essência da realidade não foi tarefa nada fácil enquanto pesquisadora e profissional inserida no universo da pesquisa.

Ninguém começa uma pesquisa do nada, parte-se de um ponto. A concepção da realidade é dada como pressuposto para pensar a realidade sócio-histórica e não como natural. Existem contradições que movem a realidade, é preciso aprender qual é a natureza dessa realidade. Descobrir a essência é perceber as leis da realidade. Para tanto, foram entrevistados dez profissionais do Colégio Agrícola, sendo seis (06) professores da Área Técnica, dois (02) da Base Nacional Comum e dois pedagogos (02) da equipe pedagógica.[1] O critério de escolha deve-se ao fato de que os profissionais atuam nos três anos dos Cursos: 1º, 2º, 3º anos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado e também do 1º e 3º semestres do Curso na Modalidade Subsequente, ou seja, no caso dos professores lecionam em todos os anos e enquanto equipe pedagógica também atua com todos. Neste sentido, todos estão diretamente ligados aos alunos, além disso, são profissionais que atuam um tempo suficiente para conhecer o Colégio e seu funcionamento.

[1] No ano de 2015 cinco (5) pedagogas compõem a equipe pedagógica e uma (1) pedagoga do internato atuam no Colégio.

Dentre os professores, além da sala de aula, um professor veterinário e uma professora engenheira agrônoma atuam diretamente na Fazenda Escola, ou seja, conhecem como ocorrem as situações de aprendizagem em tais espaços. Nessa mesma situação de além da sala de aula, temos uma professora que atua com os Estágios Supervisionados. Evidencia-se, assim, o eixo ordenador das análises a partir dos professores e não dos alunos, haja vista que se elegeram as práticas educativas a partir dos professores e da equipe pedagógica. Ao mesmo tempo, não se descarta a importância do âmbito dos alunos para a pesquisa, mas que, neste momento, não se priorizou a efetivação de análises a partir desse segmento escolar.

A primeira parte da pesquisa busca discutir alguns elementos da política de formação do Ensino Médio e Profissional para o campo, passando por projetos históricos da educação nacional e para a educação no campo, como a formação no Ensino Médio para o trabalho no campo na educação brasileira. Na segunda parte, busca discutir a categoria central da pesquisa, a politecnia, aprofundando o conceito e análise de algumas experiências de educação politécnica que selecionamos no Brasil e no mundo. A terceira parte caracteriza o Colégio Agrícola de Francisco Beltrão enquanto instituição de Ensino Médio, Técnico e Profissionalizante, apresenta pressupostos e características práticas da organização de uma forma escolar que envolve uma história significativa no Sudoeste do Paraná. Além de contradições e limitações, esta parte procura demonstrar um espaço de educação com potencialidades para desenvolver uma formação baseada nos princípios da politecnia. Na quarta parte, a partir das principais formas de organização das práticas pedagógicas do Colégio Agrícola, apresenta elementos para compreender o projeto educativo desenvolvido no Colégio e se tais práticas efetivam princípios de uma educação politécnica.

Por fim, as considerações apontam para diversas potencialidades educativas no Colégio Agrícola, remetem às ações sociais de sua manutenção como instituição de Ensino Médio, as práticas que educam, como o trabalho, que traz a compreensão do coletivo, a organização para o estudo, aulas práticas, visitas técnicas, dias de campo agropecuários, projetos especiais. Todas as práticas que, aos poucos, envolvem e tornam os alunos capazes de auto-organização fator que implica diretamente no processo de educação.

I - O CAMPO E A FORMAÇÃO DE ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL

Neste capítulo procuramos debater uma questão específica à educação que se propõe formar jovens para o campo. Específica frente ao fato de que o campo que se apresenta aos jovens em formação escolar não se encontra separado do sistema econômico e se revela na agricultura industrializada. Igualmente, não se separa da vida social sob a forma capitalista, ainda que em seu interior possam existir distintos projetos educacionais para serem materializados. A dialética está posta, no sentido que a vida social educa tanto quanto por ela é educada.

No debate aponta-se também que o campo do Sudoeste do Paraná tem particularidades, onde a maioria das propriedades é de base familiar, fortificada por alguns movimentos sociais ao longo de sua história. Dentre estes movimentos, o do Sindicato dos Trabalhadores Rurais buscou lutar por políticas públicas para o campo, como aquelas de créditos financeiros específicos para o produtor familiar.

No conjunto, discutimos aqui o campo que se apresenta aos jovens do campo em formação escolar e no Sudoeste do Paraná, identificando também duas formas de produção: o agronegócio, que requer preparação e não qualificação para o trabalho como um ajustamento na formação do trabalhador; e a agricultura familiar postula a formação humanizada relacionada ao trabalho, à cultura, à vida e condições para o seu desenvolvimento econômico e social.

Ao longo do debate realizado neste capítulo discorremos, ainda, que, com o transcorrer do tempo, houve bases sociais e educacionais em direção a um projeto de educação das populações do campo. Projetos históricos de Educação Profissional de Ensino Médio e a educação no campo se revelaram nessa direção, como o do regime militar na década de 1970, da educação popular-democrática da década de 80 e do projeto neoliberal da década de 90 com sua política da educação profissional voltada radicalmente para a formação a serviço do capital. Nesse sentido, o Paraná revela uma particularidade nesta década, especificamente a partir de 1995 com a reestruturação da matriz econômica a qual o Ensino Médio, Técnico e Profissional é inserido neste processo.

Em síntese, este primeiro capítulo busca discutir alguns elementos dos processos históricos relacionados aos projetos de educação no país e no Paraná, para que motive novos pensamentos e ações voltadas ao coletivo.

1.1 - O campo que se apresenta aos jovens do campo em formação escolar

Não tem como pesquisar a educação que acontece num determinado espaço sem discutir a realidade que a envolve. Ou seja, como pesquisar educação, politecnia, Colégio Agrícola, sem mencionar o contexto do campo que se apresenta, sem perceber a totalidade que envolve os jovens que se formam sob um específico projeto educativo. Nesse sentido, o tópico pretende perceber elementos importantes da totalidade que envolve a questão da agricultura no Brasil no atual momento do domínio do agronegócio no campo, o que pressupõe que não é possível desvincular-se do sistema econômico.

Silva (1982) refere-se que as modificações pelas quais passa a agricultura, verdadeiramente, são frutos das próprias modificações do capital. Neste sentido, as transformações da agricultura seguem o processo de industrialização; a agricultura também se industrializou. Uma análise mais aprofundada começa com a história diretamente ligada às transformações sofridas pela agricultura. Revela os caminhos para que o agronegócio seja considerado na atualidade pelo sistema de capital como “principal locomotiva da economia brasileira”.[2]

Para o capital não importa a relação do trabalhador com a terra, o que tem importância é como irá manipular essa relação (MARX, 2003),[3] voltando-a exclusivamente para o mercado, mantendo-se no controle, inclusive do Estado que é “parceiro” nessa "transação lucrativa". O Estado sempre atuou junto ao

[2] Moderno, eficiente e competitivo, o agronegócio brasileiro é uma atividade próspera, segura e rentável. Com um clima diversificado, chuvas regulares, energia solar abundante e quase 13% de toda a água doce disponível no planeta, o Brasil tem 388 milhões de hectares de terras agricultáveis férteis e de alta produtividade, dos quais 90 milhões ainda não foram explorados. Esses fatores fazem do país um lugar de vocação natural para a agropecuária e todos os negócios relacionados à suas cadeias produtivas. **O agronegócio é hoje a principal locomotiva da economia brasileira e responde por um em cada três reais gerados no país. (**Portal do Agronegócio, grifo nosso). Acesso em16/02/2015.

[3] Conforme nos esclarece Marx (2003, p.111), "o trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens".

espaço agrícola, favorecendo condições para a constituição do latifúndio e conseguinte ao capital.

Podemos dizer que o domínio do agronegócio no campo está relacionado também a uma modernização agrícola capitalista. A modernização agrícola capitalista no Brasil do século XX, segundo Brum (1988), passou por alguns estágios, especialmente com a intensificação das exportações, com a ocupação da Amazônia, como uma política adotada pelo regime militar (CANUTO, 2012)[4]. Essa situação gerou a concentração da terra e o permanente esvaziamento do campo, mais que isso significou a perda de referenciais de pequena produção agrícola, criando uma dependência da agricultura com o capital e com a indústria. O resultado dessa modernização agrícola capitalista foi devastador para a população rural brasileira. Muitos foram expulsos de seus lugares no campo e aumentaram o contingente de explorados nas cidades, ou seja, "agravou os conflitos entre grileiros e posseiros, entre fazendeiros e índios. Expressivos contingentes da população brasileira ficaram mais pobres e, muitos, mais miseráveis" (BRUM, 1988, p.44).

Devido ao estágio de modernização alcançado na agricultura, a pequena produção agrícola no Brasil pode ser classificada em dois grandes grupos predominantes: "a) formas subordinadas ao capital comercial e ao proprietário fundiário e b) formas subordinadas às agroindústrias e a cooperativas capitalistas" (SILVA, 1982, p.129).

Na segunda forma acima mencionada, o agronegócio impõe nova roupagem à agricultura, especialmente em se tratando de pequena produção. Voltada à monocultura endereçada ao capital e não mais à produção diversificada de alimentos necessária à manutenção da vida. O sistema de dinheiro desde o início moveu o agronegócio. Foi mesmo com tal intenção que nasceu o termo *agribusiness*[5]. Nesse processo de aumento da produtividade, via agronegócio no

[4]"O regime militar estabeleceu como uma das suas metas de desenvolvimento a ocupação da Amazônia, com a palavra de ordem **levar os homens sem terra para uma terra sem homens**. A fim de tornar viável esse objetivo, foi criada a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam). Por meio da Sudam, foram oferecidos incentivos fiscais às empresas que se dispusessem a investir no desenvolvimento da Amazônia" (CANUTO, 2012, p.130, grifo nosso).

[5]"O termo agronegócio, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de *agribusiness*, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área de administração e *marketing*" (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 79).

campo, muitas vezes a agricultura de base familiar cede lugar à agricultura modernizada.

Temos, assim, a consonância entre sistema de produção, ciência, tecnologia e as modificações dos meios de produção no meio rural, a ponto de transformar as relações de trabalho enquanto relações de produção de mercadorias como é objetivo do capitalismo global. Ianni (1996) resume muito bem como o agronegócio a serviço do capitalismo vem ocasionando no meio rural:

> Ocorre que o mundo agrário já está tecido e emaranhado pela atuação de empresas, corporações e conglomerados agroindustriais. São núcleos ativos e predominantes, articulando atividades produtivas e mercados, geopolíticas mercantis e marketings, modalidades de produtos e ondas de consumismo. Ainda que subsistam e se recriem as mais diversas modalidades de organização do trabalho e da produção, muito do que se faz no mundo agrário está formal ou realmente subsumido pelo grande capital flutuando pelo mundo afora (IANNI, 1996 apud LUCENA e NETTO, 2010, p.276).

Vendramini (2004) acrescenta que a agroindústria no Brasil desenvolveu-se como um apêndice orgânico da indústria, o que foi decisivo no envolvimento da agricultura com a acumulação capitalista. Nesse âmbito, a tecnologia tornou-se uma necessidade de aceitação entre os agricultores:

> Para que as unidades familiares individuais se incorporem ao processo de produção industrializada e atinjam níveis de produtividade competitivos, devem alcançar um determinado patamar tecnológico (equipamento mecanizado, sementes selecionadas, fertilizantes); o acesso a esses recursos exige a utilização de crédito, o que implica o risco de aumentar cumulativamente o endividamento e levar à falência (VENDRAMINI, 2004, p. 152).

Nesse processo de dependência econômica, nem todas as unidades familiares têm êxito. Porém, é fato que as linhas de crédito têm auxiliado as famílias de pequenos agricultores a se inserirem no patamar tecnológico, conforme aponta Vendramini (2004). Fator que colabora para que os filhos dos agricultores tenham incentivos para trabalhar no campo e busquem, cada vez mais, a preparação para atuar junto a esse setor.

O estudo de Rinaldi, Batalha e Mulder (2007) revela que somente uma pequena proporção de alunos oriundos do campo está matriculada em programas que têm por objetivo a preparação para atuar junto ao setor primário, ou seja, de atividades econômicas produtoras de matéria-prima, como a agricultura. Grande parte dos alunos do campo segue áreas voltadas ao meio-ambiente, alimentos e nutrição, biotecnologia, geoinformática, consumidor, gestão de propriedades rurais, gestão de negócios, economia, sociologia, saúde e comunicação, entre outros.

> Esta diversificação do **ensino agrícola** está fortemente relacionada à composição do chamado **complexo agroindustrial**, o conjunto de organizações e instituições que trabalham coletivamente para a produção e distribuição de alimentos em quantidade suficiente, de forma segura e de boa qualidade (RINALDI, BATALHA e MULDER, 2007, p.5, grifo nosso).

A história explica que, em tempos de crise, o capitalismo tende a criar novos padrões como forma de superação e continuidade e os processos de formação e de qualificação profissional seguem o mercado mundial de capital. Assim, Frigotto (2009) ao mencionar a inclusão e a empregabilidade enquanto noções que invadem a violência da atual crise do sistema capitalista, que atinge tanto os segmentos urbanos quanto do campo, realiza uma análise histórica sobre o contexto dos processos educativos e de qualificação profissional, endereçados somente para a inserção no mercado de trabalho. Para o autor:

> [...] com as políticas de inclusão e formação de competências para a empregabilidade, nos revela as formas mediante as quais o pensamento dominante representa o caminho do enfrentamento das crises cíclicas e cada vez mais profundas do sistema capitalista (FRIGOTTO, 2009, p. 67).

Antunes (2009), ao referir à crise no capitalismo dos anos 70, analisa que essa exigiu muitas modificações, seja no plano ideológico - individualismo em supressão ao coletivo – nas formas de produção e mesmo dos mercados, como esforço de reestruturação do capitalismo. Para o autor:

> Estas mutações, iniciadas nos anos 70 e em grande medida ainda em curso, têm, entretanto, gerado mais dissensão que consenso. Segundo alguns autores, elas seriam responsáveis pela instauração de uma nova forma de organização industrial e de

> **relacionamento entre o capital e o trabalho**, mais favorável quando comparada ao taylorismo/fordismo, uma vez que possibilitam o advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de maior realização no espaço do trabalho (ANTUNES, 2009, p.48, grifo nosso).

Preparação e não qualificação para o trabalho significa um ajustamento na formação do trabalhador, pois não havia mais tempo para a profissionalização universal e compulsória e a produtividade exigia do trabalhador a destreza necessária e não a qualificação. Conforme Frigotto (2009, p.71):

> O que diz ao trabalhador, sem rodeios, é que o aumento da produtividade marginal de cada um é considerado em função do adequado desenvolvimento e utilização das suas competências.

A agricultura num ideal de modernidade segue se transformando e passa a exigir dos trabalhadores várias habilidades, dentre as quais se destaca a adaptabilidade, flexibilidade, a criatividade e a iniciativa em forma de empreendedorismo. Em se tratando do agricultor, principalmente do jovem filho do agricultor, quais são as capacidades exigidas pelo agronegócio?

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) mantêm expressiva participação como formadora para pessoas do campo ou meio rural como termo que utiliza para definir o campo. Autointitulando-se como maior escola da terra e desenvolvendo diversos programas, define como missão: "Realizar Educação Profissional e Promoção Social (PS) das pessoas do meio rural, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e para o desenvolvimento sustentável do país".[6]

Tais programas subdividem-se em vários cursos com ênfase no empreendedorismo e seus manuais trazem como expectativas as competências empreendedoras.[7] Produtividade e lucratividade são palavras de ordem.[8]

[6]Desenvolve, por exemplo, os programas: Agricultura de Precisão; Jovens liderando o Agro; Com licença vou à luta; Inclusão digital rural; Mãos que trabalham; Negócio certo rural; Programa de desenvolvimento da suinocultura; Programa empreendedor rural; Programa produção de leite de qualidade; Programa útero é vida; Pronatec do Senar; Sertão empreendedor; Sindicato forte; Trabalho decente. (Disponível em http://www.senar.org.br). Acesso em 12/12/2015.

[7]Sete competências empreendedoras: "visão e cooperação; resultados e planejamento; eficácia e eficiência; iniciativa e oportunidade; coragem e flexibilidade; perseverança e responsabilidade; e informação e influência". (Disponível em: http://www.senargo.org.br/images/pdf/pronatec/conteudo/27-manual_do_facilitador_18064.pdf). Acesso em 12/12/2015.

Ser empreendedor significa aos jovens em formação, conforme explica Saneh (2011), ter que provar que podem “rezar” com maior fervor conforme as chamadas leis do “mercado”, a favor de um princípio liberal. Os mecanismos de adaptação das novas gerações ao mundo pós-industrial, urbanizado, à sociedade de consumo, do conhecimento, da informação, das revoluções tecnológicas e inovações gerenciais são todos termos emprestados para enquadrar a classe trabalhadora atual e projetada para o futuro, regida pelas leis economicamente globalizadas.

Nesse imenso complexo, existe algo maior, um movimento que precisa ser percebido, o campo tem duas matrizes produtivas que se apresentam: a agricultura familiar e o agronegócio. Entre elas, um elemento que necessita ser considerado, algo maior que perpassa a discussão: as práticas do agronegócio que exigem uma determinada formação educacional; e a agricultura camponesa que apresenta outra lógica de formação. São dois projetos.

O agronegócio propõe uma formação unilateral com o direcionamento para uma formação específica submetida ao metabolismo social do capital, na propriedade privada, que prevê a empregabilidade, subordinação, a exclusão. Afinal, não existe “lugar” para todos que se formam serem profissionais gestores com total domínio nos processos de gestão exigidos nas empresas de agronegócio, com perfis de competentes, competitivos, criativos, flexíveis, atualizados, constantemente aperfeiçoados.

Mais que isso, segundo Neves (2012) o agronegócio cede lugar a grandes empresas estrangeiras que se apoderam de extensões de terra com o cultivo de monoculturas. Portanto, além de cada empresa voltar-se para uma única produção, o dinheiro vai para o local de origem da empresa, ou seja, para fora do país. Sem contar os inúmeros problemas decorrentes do uso de agrotóxicos, mudanças na geografia das cidades e regiões para facilitar a vida do agronegócio, entre outros.

Em contraposição ao agronegócio, a agricultura familiar que pressupõe a existência da terra, família, trabalho e educação, conforme Neves (2012, p.35) “engloba a pressuposta agricultura de subsistência, isto é, de orientação do uso

[8]Interessante destacar que a análise dos manuais dos Cursos do SENAR renderia, talvez, uma bela pesquisa com foco na análise da área da Educação Profissional a partir do ponto de vista de uma educação voltada ao empreendedorismo no campo.

de fatores de produção por referências fundantes da vida familiar e marginais aos princípios de mercado".

No lugar de grandes empresas, pequenas propriedades familiares proprietários da própria produção dos meios de produção e de gestão da propriedade cultivam uma diversidade de alimentos voltados ao consumo e comercialização do excedente, produzem as próprias sementes, buscam uma produção mais limpa, agroecológica, agroflorestal, saudável.

A educação do trabalhador da agricultura familiar pressupõe a formação humanizada relacionada ao trabalho, à cultura, à vida. Nessa via, o projeto educativo entra em disputa com os ideais do agronegócio, com uma formação unitária, diferente da via da competência individualizada, em estreita relação com o emprego, como um projeto de formação humana integral do agricultor:

> [...] formação unitária configurada por proporcionar aos alunos a apreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção e respectivas profissões. Profissionais assim formados certamente seriam flexíveis no sentido de terem a base que possibilita a rápida compreensão e o domínio de transformações e inovações produtivas. Ou seja, uma flexibilidade de natureza unitária que conduz os sujeitos ao enfrentamento dos desafios, proporcionada por uma formação chave para entender e enfrentar a realidade adversa da sociedade capitalista (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.29).

Para que o trabalhador consiga demonstrar o potencial de emancipação que possui, é necessário que enfrente a adversa sociedade capitalista, torne-se liberto, compreenda, domine as transformações e inovações produtivas, a educação voltada para o trabalho em consonância com a prática da agricultura familiar pode revelar-se potencial.

É necessário compreender que a agricultura de base familiar está presente de forma expressiva no Sudoeste do Paraná, território em que situa a presente pesquisa, haja vista que o Colégio Agrícola de Francisco Beltrão está nele inserido.

1.1.1 - O campo no Sudoeste do Paraná

O campo no Sudoeste do Paraná é o espaço em que a presente pesquisa e seu objeto se desenrolam. Embora se revele que existe um entendimento

universal do campo, é preciso “decifrar” o local e sua singularidade. E, mesmo que o singular apresente convergências ou divergências, como observa Ciavatta (2001), na particularidade ocorrem as mediações, que são determinadas socialmente, portanto, permite ir do singular ao universal, não como objeto abstrato, e sim na sua essência, na concretização (concreto pensado) de suas múltiplas relações, como ser histórico-social. É preciso descobrir a essência e perceber as leis da realidade. É preciso distinguir o essencial do secundário das determinações.

Essencial é conhecer um pouco da história de constituição do Sudoeste do Paraná iniciada em 1900 e entender que está permeada por conflitos, lutas, contradições, sempre envoltas no âmbito político, econômico e cultural. Nesse contexto histórico a agricultura familiar, ou mais pontualmente pequena propriedade do campo fundamentada no trabalho familiar, é apontada como núcleo central na configuração do Sudoeste do Paraná.

O Caboclo partia dos estados do Sul, especificamente Santa Catarina, Rio Grande do Sul e demais regiões do próprio Paraná. Em comum cultivavam a expropriação de sua força de trabalho seja das grandes fazendas que não o absorvia mais, foragidos da justiça, pequenos proprietários de terras empobrecidos. Indica Mondardo (2011, p. 107):

> Por isso, o caboclo chegava no Sudoeste do Paraná e se fixava em um pedaço de terra como posseiro. Esse fenômeno se insere no interior de um movimento mais amplo, o da expansão da “sociedade nacional” sobre o território brasileiro. De acordo com Wachowicz (1987, p. 69), “O caboclo no sudoeste paranaense fez o papel histórico de componente dessa frente da frente pioneira. Ele pertencia a essas camadas não hegemônicas da sociedade”.

Nesse contexto social, a produção que acontecia era irrisória, somente para sobrevivência, pouco atrativo a região do Sudoeste do Paraná oferecia, até porque a comunicação com as demais regiões do país era difícil, quase inexistente e ainda a ser desbravada. Sua apropriação permaneceu a passos lentos por décadas até que, segundo destaca Corona (2003) a apropriação da região tornou-se expressiva nos anos 40 graças à política do governo Getúlio Vargas, nominada “Marcha para o Oeste”. Tinha como objetivo tomar posse de áreas sem regulação jurídica, melhor dizendo, “sem dono” perante a burocracia

da lei. Significou a tomada da posse para tornar as áreas produtivas, consequência responsável por instituir pequenas propriedades familiares na região Sudoeste do Paraná, pois foi nessa região do Brasil em que mais se impulsionou o desenvolvimento agrícola.

Santos (2011) considera que no contexto do ordenamento, tanto pela permanência como pela resistência na construção da identidade das pequenas propriedades do campo, é necessário visualizar a conotação política engendrada na organização dos modos de produção, comercialização, relações de trabalho que se efetivam no Sudoeste do Paraná. Nesse patamar, a agricultura familiar não permaneceu imune, ou seja, também cedeu lugar para outras matizes como a introdução do mercado na lógica dos *commodities.*[9]

A lógica dos *commodities* veio ancorada no "favorecimento" aos grandes proprietários de terras beneficiados com o incentivo do Estado que oferecia estímulos fiscais, assessoria técnica e linhas de crédito fáceis de serem conseguidas com valores pequenos a serem pagos. Fator que gerou exclusão social no meio rural, pobreza dos agricultores, sem condições de acesso aos "benefícios" estatais, muitos desempregados ou subempregados e, literalmente, expulsos para os centros urbanos em busca de condições de vida.

Porém, a modernização não foi capaz de extinguir todos os fatores sociais, econômicos e culturais próprios das relações que ocorrem com as pessoas do campo. Tais fatores não fazem parte somente da história da agricultura familiar e dos que dela vivem, são meios de sobrevivência, se mantêm vivos e latentes no momento em que se integram e estabelecem múltiplas relações sociais, econômicas e culturais do cotidiano, mesmo que dentro de um modelo capitalista de produção. É o novo que se integra com o tradicional, ou seja, um novo modo de vida surge com a integração dos agricultores familiares do Sudoeste do Paraná.

Muito embora a modernização do campo seja uma realidade na vida dos agricultores do Sudoeste do Paraná e leva a produção massiva de produtos como

[9]"O termo *commodity*, que em português significa mercadoria, tem longa tradição de uso tanto na economia política quanto em sua crítica. Diz-se que um recurso, um bem ou um serviço torna-se uma mercadoria quando é comprado e/ou vendido no mercado, adquirindo, portanto, um preço. Assim, o arroz torna-se uma mercadoria quando é produzido para ser vendido no mercado, o que não acontece quando é consumido diretamente pelo produtor ou canalizado para os consumidores por outros mecanismos que não os do mercado (por exemplo, sua distribuição direta por agências governamentais ou organizações de produtores)" (DELGADO, 2012, p.135).

a soja, por exemplo, Antunes et al. (2013) apontam que também esteve e está presente na realidade dos agricultores algumas atitudes fortificadas por movimentos sociais do campo. Movimentos que não aceitam a imposição advinda de grandes conglomerados empresariais e reclamam uma reforma agrária breve, bem como crédito rural.

Almejando amenizar os problemas dos trabalhadores rurais massacrados por agricultores e pecuaristas donos de grandes extensões de terras, nos quais se concentra a renda com as exportações e acesso às tecnologias do campo, os movimentos geram resistências e persistências, fortificando pequenas propriedades e propiciando políticas de financiamentos também aos pequenos. As resistências são históricas no Sudoeste do Paraná, segundo aponta Corona (2003, p.21):

> Em meados de 1980, foi iniciado o projeto do crédito rotativo solidário. Como diz Claudino (entrevista, julho 2003), através do "contato com uma organização evangélica européia, que vinha financiando projetos da ASSESOAR, ela propôs que a ASSESOAR criasse um fundo rotativo com [...] o dinheiro que ela emprestava e que não queria de volta [...] ele seria usado para financiar os grupos de agricultores [...] que receberiam o dinheiro e depois de uma carência iriam devolver para o fundo, para financiar outros agricultores". Esse projeto deu origem ao Fundo de Crédito Rotativo, que financiava os projetos alternativos de produção, industrialização e comercialização, em convênio com CNBB/CPT/CUT/MST e MISEREOR – Alemanha. Esse processo culminou com a construção coletiva do Sistema CRESOL/BASER (Cooperativa de Crédito com Interação Solidária), que atualmente toma dimensão nacional, através do programa de microcrédito do governo federal.

Em termos de crédito oportuno destacar que no ano de 1994, após o Primeiro Grito da Terra no Brasil[10], criou-se Programa de Valorização do Pequeno Agricultor (PROVAP), e, logo após o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), criado pelo Decreto nº 1.946 de 28 de junho de 1996. Conforme Antunes et al. (2013, p.77):

[10]"Em 1994 surgiu uma das mais importantes manifestações sociais de nossa história, o "Grito da Terra", que reuniu os representantes da CUT (Central Única dos Trabalhadores), MMC (Movimento das Mulheres Camponesas), MPA (Movimentos dos pequenos agricultores), MST (Movimento dos Sem terra), CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura), que foram de caravana até Brasília para reivindicar e negociar com o governo melhores linhas de crédito. (ANTUNES et al. 2013, p.76)

> O programa vem modificando a estrutura da agricultura familiar, criando condições para que a pequena produção possa se expandir, melhorando seus produtos e processos de produção na busca pelo aumento do ganho das famílias agricultoras.

Com o PRONAF o agricultor familiar pode alcançar a tecnologia, fator decisivo para o fortalecimento das famílias e da produção. Com os recursos chegando até o pequeno agricultor, a expansão da lavoura acontece e repercute não só na vida do trabalhador rural, mas no cenário nacional como um todo. No Sudoeste do Paraná, mais pontualmente. Alba (2009), com objetivo de analisar os resultados produzidos pelo crédito na Agricultura Familiar dos associados da Cooperativa Central de Crédito Rural com Interação Solidária de Francisco Beltrão (CRESOL)[11], retrata a ampliação dos incentivos financeiros para o fortalecimento da Agricultura Familiar:

> O volume de recursos destinados cresceu significativamente nos últimos anos, conforme matéria divulgada pela Cresol, em 29/05/2009 intitulada de "Agricultura Familiar terá R$ 15 bilhões para Safra 2009/2010", relata que o Governo Federal ampliou para R$ 15 bilhões de reais os recursos de créditos para o Plano Safra 2009/2010 para a Agricultura Familiar. O Valor destinado ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) cresceu 652% em relação aos R$ 2,4 bilhões disponibilizados no Plano Safra 2002/2003 (ALBA, 2009, p.27).

Embora, muitas vezes o crédito venha acompanhado de um conjunto de critérios a serem seguidos pelos agricultores, revelando interesses capitalistas e contraditórios, o Sudoeste do Paraná tem sua especificidade, como apontado acima, o caminho até a chegada do crédito foi fortificado pelos movimentos, dentre eles o do Sindicato Rural e, a partir disso, não tem como descartar os benefícios e modificações no cenário da agricultura familiar no Sudoeste do Paraná. Essa região passa a ter como especificidade o acesso à tecnologia que foi facilitado, o que é relevante observar é como se utiliza dessa tecnologia e não a utilização em si. Visto assim, o crédito facilitou que a expulsão dos agricultores do campo não se acentuasse, pois a produção se expandiu e o fato de ter a

[11]Entre as famílias associadas, 79% exploram áreas menores de vinte hectares, a maioria com relevo acidentado e solos de baixa fertilidade. Para 71% desses agricultores a renda agrícola anual não supera R$ 4.000,00. São agricultores historicamente excluídos do sistema financeiro tradicional, que até então não tinham acesso ao crédito rural. Disponível em: http://www.cresol.com.br/site/conteudo.php?id=28. Acesso em: 29/12/2015.

exigência que a mão de obra seja exclusiva da família nas atividades agrícolas fez com que muitos jovens filhos dessas famílias participassem mais do processo familiar.

Mas, à luz de Bataglin (2012, p.102), nesse processo todo existe uma compreensão a ser feita:

> Busca-se compreender qual o fortalecimento está efetivamente acontecendo, se o dos agricultores familiares ou o do Pronaf. Um fortalecimento que emancipa os agricultores familiares e dá a eles autonomia para o seu próprio desenvolvimento, ou o fortalecimento de um Programa que se consolida ao ponto de tornar seus beneficiários cada vez mais dependentes deste.

Situar o campo que se apresenta para os jovens em formação bem como o campo no Sudoeste do Paraná e suas especificidades, necessidades de compreensão é contexto necessário de ser compreendido para refletir sobre a Educação Profissional de Ensino Médio que se apresenta especificamente voltada ao campo.

1.2 - Projetos históricos de educação profissional de Ensino Médio e educação no campo

Importante fazer uma análise histórica de como foi pensada a Educação Profissional de Ensino Médio para o campo, para perceber que não é uma discussão nova. Iniciada no Brasil em 1930 segue até as propostas atuais e vão desde as posições que defendiam a necessidade de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural até a intenção de criar eleitores potenciais.

Acontece que, ao longo do tempo, as modificações ensejadas para a Educação Profissional não tem dado conta de uma educação voltada para a formação ampla dos jovens. O que prosperou na verdade foi uma educação voltada para as competências e divisão social do trabalho para o jovem trabalhador que frequenta o Ensino Médio.

Os primeiros colégios agrícolas, a exemplo da educação popular, assumiam um caráter assistencialista, muito semelhante ao que se mantinha no período imperial brasileiro, ou seja, atender aos meninos desvalidos, órfãos e abandonados. Logo, o Colégio Agricola de Francisco Beltrão tem relação com

essa história assistencialista, mas também apresenta suas contradições pelos processos de resistências a determinados projetos de Educação Profissional presentes nas políticas educacionais. Como a relação educação e trabalho, as mediações que ocorreram pode determinar muito de sua especificidade educativa.

A partir das especificidades que propõe a formação do jovem trabalhador do campo, é importante trazer a discussão que vem se constituindo a partir da educação para o campo. Afinal, estamos tratando das práticas pedagógicas da educação para o trabalho na formação escolar num Curso Técnico, Integral, Integrado e Profissionalizante de Ensino Médio para jovens agricultores, como é o caso do Colégio Agrícola de Francisco Beltrão.

O núcleo fundamental da relação entre sujeito e campo está em primeira instância na satisfação das necessidades humanas e sociais. Nessa via, a educação escolar relevante para os filhos dos agricultores não poderia deixar de contemplar tal singularidade e negar o trabalho com e na terra. Porém, a história da educação escolar para o campo na realidade brasileira demonstra que essa se processou hierarquicamente, pela qual a formação para o campo, fruto do modelo urbano, deixou de vincular conhecimento e trabalho, escola e contexto, teoria e prática de forma indissociável.

O processo produtivo, especialmente no Brasil do século XIX, em nome do progresso, passa a ser pensado como “produção de excedente” para a economia. O progresso ensaiava os primeiros passos no Brasil do século XIX, mas a sociedade capitalista já se consolidava mundialmente. A preocupação com a produção na indústria repercute na realidade vivida dos trabalhadores, incluindo como no resto do mundo os trabalhadores do campo e a educação profissional fica mais no plano assistencial.

> Nessa conjuntura, a modalidade educação profissional assumia cada vez mais um caráter assistencialista, que já estava presente anteriormente, tanto que as escolas técnico-profissionais mantiveram a mesma finalidade daquelas do período imperial, que era de atender às classes populares, aos meninos desvalidos órfãos e abandonados (COSTA, 2007, p.68)

A história revela que a educação no campo vem sendo amplamente discutida. Souza e Neto (2004) descrevem as bases de uma proposta pedagógica

adaptada ao meio rural, colocando a educação das populações rurais como prioridade. Destacam que a trajetória da proposta tem início nos anos 1930, mais especificamente em 1942 durante a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, quando surgem as primeiras discussões sobre o tema.

> Durante a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, a argumentação daqueles que defendiam a necessidade de uma proposta pedagógica adaptada ao meio rural fundamentava-se no pressuposto da existência de uma profunda oposição entre a cidade e o meio rural. Esta oposição configurava no ideário da maioria desses educadores a crença de que a cidade exercia influência danosa sobre a população rural (SOUZA e NETO, 2004, p.180).

Para não legitimar a ideia de influência negativa do urbano sobre o rural, no sentido da singularidade do campo, da valorização do trabalho e da relação com a terra e a comunidade local, a educação passa a ser entendida como esteio. Porém, não poderia simplesmente fazer a transposição do currículo como era constituído na educação urbana, sem deixar de contemplar o que é comum, como sem limitar à cultura do trabalhador do campo denominado na época de meio rural. Para tanto, três foram os pontos principais da proposta pedagógica resultante do Oitavo Congresso:

> a) adaptação do meio físico: ensinar a comer, a vestir, a morar e ministrar a educação física como fator de resistência, de bom-humor e longevidade, no nosso clima; b) domínio técnico e produção: conhecimento da natureza, para a proteção de suas fontes de vida e de energia, a semeadura de novas riquezas, e o perfeito aproveitamento dos seus frutos; c) identificação emocional pelos motivos artísticos e místicos da terra e da tradição (SOUZA e NETO, 2004, p.183).

Tais pontos não foram desvinculados de uma proposta maior de educação básica elevada igualmente às funções universais. Portanto, os objetivos da educação primária brasileira, segundo a proposta, defendiam objetivos uniformes em todo país. Em sua essência garantiria um ensino comum às crianças do meio rural e do urbano no que tange ao inventário cultural da humanidade.

Mas, a proposta pautou-se numa concepção limitada da cultura do campo, fixando-se mais nas dificuldades. Segundo Souza e Neto (2004), os princípios científicos constantes nas disciplinas do currículo, capazes de instrumentalizar os

sujeitos no momento de exercer a profissão futura de forma eficaz, não foram priorizados. Igualmente as relações sociais do campo/meio rural no que tange ao trabalho, uso e posse da terra não foram entendidos/modificados.

De concreto, a proposta do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação que teve seus ideais mantidos até os anos 1950, revelava a urgência em conter o avanço na migração do campo para os centros urbanos. Mesmo na proposta do sistema Paulo Freire (1960), esse ideal de conter o fluxo migratório se manteve, mas com alguns diferenciais presentes. Para Souza e Neto (2004, p.190):

> O direcionamento, neste novo contexto, passou a incorporar o processo de desenvolvimento em marcha, conduzido pela industrialização, realçando a necessidade de o homem do campo despertar e educar-se.

Já nos anos 1970 o governo militar traz uma proposta de educação direcionada ao contexto ditatorial. Assim, implanta-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), tendo a intenção de acabar com o analfabetismo e tomando vulto especial no meio rural. Para Souza e Neto (2004), o MOBRAL inserido no meio rural era uma forma de garantir a presença do governo militar junto a essa população, já que alfabetizando o agricultor este poderia ter um título eleitoral e votar, o que evidencia que a ideologia se revelasse na intenção do controle social do regime.

Em 1971 é aprovada a Lei de 5.692 e a abrangência dos cursos técnicos profissionalizantes para o campo se estende em meio a um cenário mundial de crescimento, não necessariamente positivo e iguala todas as regiões. Fortemente influenciado pela Teoria do Capital Humano[12], o Brasil, sob o comando do regime militar, reorganizou seu sistema de ensino com parâmetros puramente técnicos e econômicos. Como constata Costa (2007, p. 69):

> Na década de 1970, eram oferecidas 26especialidades nas escolas técnicas industriais e, entre elas, havia a agrimensura, um curso mais apropriado às escolas técnicas agrícolas, assim permanecendo até a reforma da educação profissional na década de 1990.

[12] "Trata-se de um corpo teórico mais sofisticado do que a perspectiva psicologista da teoria da modernização, embora sua base parta desta. A teoria do capital humano passou por um intenso debate interno, particularmente na década de 60 e 70, e, ao mesmo tempo, teve um amplo uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais pelos organismos internacionais e regionais". (FRIGOTTO, 2001, p.37)

Ciavatta e Ramos (2012) apontam que na década de 1970 planos e programas foram executados junto às populações das regiões mais pobres, inclusive da área rural. Dentre eles destacam o Polo Nordeste, EDURURAL, Programas de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes do Meio Urbano (PRODASEC) e do Meio Rural (PRONASEC). Para as autoras:

> Ainda no final dessa década, a profissionalização universal e compulsória empreendida pela lei n. 5.692/71 é flexibilizada pelo Parecer do CFE n. 75/76 e consolidada pela lei n. 7.044/82 com as seguintes alterações: a) substituição de "qualificação para o trabalho" por "preparação para o trabalho" (caput do art. 1º); b) absorção de "preparação para o trabalho" como elemento da "formação integral do aluno" em caráter obrigatório no ensino de 1º e 2º graus (art. 4º, parágrafo 1º); e c) conversão da habilitação profissional em opção dos estabelecimentos de ensino (art. 4º, parágrafo 2º) (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.16).

Mas, entre 1970 e 1990, a década de 1980 foi de transição e disputa entre a instituição de uma proposta de educação popular ou de um projeto liberal. É nessa década de disputa brasileira que surgem com discursos de representantes da classe dos trabalhadores: o Partido dos Trabalhadores (PT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (NETO, 2007).[13]

Nas palavras de Winckler e Santagada (2012) os anos 80 no Brasil foram mais do que uma "década perdida", possivelmente seja entendida como um período de passagem, de indefinição, de transformação, bem como de certo nível de desenvolvimento no entorno do capitalismo. Sistema social que se encontrava sob uma crise financeira e também pela proposta de democracia com a forte presença das classes populares reprimidas na fase de ditadura.

A educação profissional nesse período, observam Ciavatta e Ramos (2012)volta-se para as instituições especializadas, desobrigada pela Lei 7.044/82 de estar contemplada na habilitação do ensino de Segundo Grau. Funcionou mais como um paliativo no sentido de amenizar as adversidades decorrentes do não

[13]Como demonstra Neto (2007, p. 334), "os anos 1980 conhecem uma reorganização pujante da sociedade brasileira e, inegavelmente, os setores da Igreja Católica vinculados a Teologia da Libertação deram um grande contribuição. Os novos movimentos sociais, com destaque para o MST, os novos partidos, como o Partido dos Trabalhadores, e o novo sindicalismo, com a Central Única dos trabalhadores (CUT), tiveram, em sua gênese, forte presença do cristianismo da libertação".

cumprimento da promessa de “alocar” profissionalmente os alunos a partir da escolarização conforme instituiu a Lei 5.692/71.

Uma proposta para o Ensino Profissional no campo não se efetivou. Porém,se levada a efeito nessa década poderia ter fortificado o campo, não sucumbindo “a incorporação dos trabalhadores do campo como força de trabalho assalariado na cidade, no processo de industrialização e urbanização da sociedade brasileira” (BONAMIGO, 2007, p.186), processo em curso na década de 1980.

Segundo Souza (2008), as políticas de financiamento da ciência e tecnologia trouxeram vários elementos para a educação (hegemonia das especialidades científicas, vestibulares, formação dos professores). A educação para o trabalho nas décadas de 80 e 90 só perdeu nessa história com o desprestígio da educação técnica. O Brasil busca integrar-se ao mundo globalizado e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 trouxe vários avanços. Porém, continuou a seletividade das disciplinas em função da ciência e da tecnologia no currículo escolar, continuando com a formação para o mundo produtivo moderno e globalizado. E não para a democratização cultural.

A década de 1990 constitui um contexto de forte influência dos ditames do sistema capitalista internacional, juntamente com a entrada das novas tecnologias como forma de reorganização dos meios de produção. No caso da educação, engendrava políticas educacionais no país que cobravam mais escolarização dos trabalhadores brasileiros, mas com objetivos adaptativos à realidade. Com isso, nessa década, a política da educação profissional volta-se radicalmente para a formação a serviço do capital, independentemente de ser do campo ou do urbano, visto o que se sobressai é um projeto neoliberal.[14]

Nesse contexto, a LDB nº 9394/96, que foi alterada pela Lei Nº 11.741/2008, nos artigos 36 e 39 que se referem às bases da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Com tais modificações, o discurso é de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. O artigo 36 refere-se que, obedecendo a

[14] O termo neoliberal com destaque na década de 1990 nas esferas jurídicas, políticas e também da educação do Brasil, denominada como sociedade do conhecimento, nada mais é do que o “desenho edulcorante de nova organização valorativo-cultural para o novo modelo de acumulação do capital, e o modelo flexível pós-fordista chegam com o Governo Fernando Henrique Cardoso e sua agenda de reforma do Estado” (PEREIRA, 2012, p.290). Para Frigotto (2000, p.144), “cabe mostrar que o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e ‘rejuvenescer’ a teoria do capital humano, com um rosto, agora, mais social”.

formação geral, pode-se organizar o ensino em função de profissões técnicas, bem como para a preparação geral para o trabalho e, opcionalmente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou com a participação de instituições especializadas em Educação Profissional.

Consta ainda no artigo 36 que Educação Profissional Técnica de Nível Médio acontecerá articulada com o Ensino Médio, Subsequente como cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Articulada será desenvolvida integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino. No Colégio Agrícola existem essas duas modalidades de educação integrada e subsequente.

O artigo 39 da LDB Nº 9394/96 com a alteração prescrita pela Lei 11.741/2008 define a Educação Profissional e Tecnológica integrando-se aos diversos níveis e modalidade de educação na perspectiva da ciência, da tecnologia e do trabalho.

Acontece que a educação ao tomar a modalidade subsequente, promulga a separação do Ensino Médio, os alunos que frequentam essa modalidade, já cursaram as disciplinas da Base Nacional Comum e agora cursam somente as da Base Técnica. Sob tal aspecto, Ciavatta e Ramos (2012) consideram que as modificações feitas na LDB 9394/96 pela Lei 11.741/2008, não deram conta de uma educação profissional e tecnológica voltada para a totalidade. O que passou a reiterar foi uma educação voltada para as competências profissionais com base nos quatro pilares da educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com uma proposta de currículo definido pelo termo chave "Conhecimento, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoção". Nada mais do que um acróstico que corresponde a uma visão da Teoria do Capital Humano, do “saber operativo, dinâmico e flexível” de pura adaptação ao mercado.

Em contraposição, segundo Ciavatta e Ramos (2012), a chave para a educação do trabalhador capaz de muni-lo com a apreensão das contradições presentes em seu labor e nas relações de produção e superando a divisão social do trabalho seria a formação para o ensino integrado e não por justaposição. O

trabalho, não só no sentido de aprender a fazer e sim associado aos conhecimentos históricos, científicos e culturais no exercício da práxis.

Em meados de década 1990 no Paraná, especificamente a partir de 1995, acontece a reestruturação da matriz econômica do Estado com a inserção de indústrias, principalmente no setor automotivo. O Ensino Médio, Técnico e Profissional insere-se no Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM), com prazo de execução de cinco anos a contar de 1995 e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)[15].

O texto do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Agrícola (2012) traz que, no ano de 1998, com a reforma do ensino no Paraná, a partir da Lei 9394/96, o Estado implantou o PROEM, o qual extinguiu a formação de Técnicos em Agropecuária com Alternância e instituiu a criação dos cursos: Técnico em Produção Agrícola e Técnico em Produção Pecuária a nível subsequente e a nível experimental.

O Colégio Agrícola foi uma das poucas instituições de ensino que permaneceu com o Curso Técnico Integrado. Também passou a ofertar a modalidade Subsequente em que os alunos não permanecem internos, só frequentam as aulas das disciplinas técnicas, pois o requisito para o curso é já ter concluído o Ensino Médio. Portanto, com o PROEM acontece a separação entre o Ensino Médio e o Profissional, haja vista que a educação do Paraná passou pelo mesmo crivo ideológico e econômico que os demais setores da sociedade na década de 1990. Como explica Deitos (2003, p. 9):

> No campo da política educacional, particularmente a política educacional paranaense para o ensino médio e profissional, foi tomada da mesma sistemática financeira e ideológica exigida aos outros setores sociais e econômicos estaduais ou nacionais. Portanto, os pressupostos da ineficiência do sistema educacional e da inadequação educacional aos requerimentos do desenvolvimento econômico foram os sustentáculos econômicos e teórico-ideológicos que justificaram a implementação da política educacional paranaense, ancorada através do PROEM.

[15] A análise da política educacional paranaense, ancorada na implementação do PROEM, possibilita compreender melhor as implicações decorrentes do processo de financiamento externo que envolvia o BID. O Programa "contou com financiamento interno, ou seja, da parte considerada como a contrapartida local, correspondente aos recursos do Estado do Paraná, na ordem de 122 milhões de dólares, e 100 milhões de dólares provenientes do financiamento externo junto ao BID, totalizando 222 milhões de dólares" (DEITOS, 2003, p.3).

Costa (2007) destaca como as diretrizes curriculares da Resolução CEB nº 4/1999, decorrentes desse período de vigência das políticas neoliberais da década de 1990, fracionou a Educação Profissional de Nível Técnico em 20 áreas profissionais. Especificamente com relação aos cursos de Ensino dos Colégios Agrícolas, os de educação agropecuária são destacados em primeiro, com carga de 1200 horas de curso.

> Na área de formação profissional agropecuária de nível técnico, os alunos deverão dedicar-se aos estudos sobre atividades de produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial, cujo objetivo é a preparação para **atuação de profissionais na cadeia produtiva do agronegócio** (COSTA, 2007, p.71, grifo nosso).

Para a formação profissional, em especial a do Curso Técnico em Agropecuária, contemplado no Colégio Agrícola de Francisco Beltrão, é preciso compreender que existem dois projetos em disputa: um para o capital, que é o do agronegócio, e outro para a emancipação do trabalhador. Tais perspectivas diferentes são resumidas por Pereira (2012, p.288):

> Comecemos pela compreensão da educação profissional como um campo em disputa entre projetos hegemônicos voltados ao capital e projetos outros de educação do trabalhador como resistência (reação e criação) ao modo de produção de vida existente.

A disputa entre o agronegócio e a agricultura de base familiar está presente no campo, pois faz parte da realidade desse contexto dos sujeitos do campo. A partir disso, para pensar a formação desses sujeitos no Ensino Médio, neste caso num Colégio Agrícola, é necessário que a práxis educativa estabeleça a relação teoria e prática, ou seja, como uma ação político-pedagógica para que o trabalhador do campo compreenda sua condição, vinculada à formação agrícola manual e intelectual para a produção da sua existência. De acordo com Leite (1999, p.14), “pensar a escola rural é pensar o homem rural, seu contexto, sua dimensão como cidadão, sua ligação com o processo produtivo”.

Para pensarmos essa formação do jovem trabalhador, é importante trazer a discussão que vem se constituindo a partir da Educação do Campo. Nessa discussão, primeiro ponto a considerar é o conceito de Educação do Campo, principalmente porque diz respeito a uma formação humana ampla que depende

de alguns desafios. Ribeiro (2013) aprofunda o tema questionando os desafios para o século 21:

> Se a educação do campo [...] foi conquistada, ainda no final do século 20, quais os desafios, no século 21, que encontra para manter-se e ampliar-se, atingindo as famílias dos agricultores em todas as regiões brasileiras, **para formar técnicos agrícolas comprometidos com a agroecologia**, e ir além da educação básica para constituir-se como formação em nível de graduação e de pós-graduação, em todas as áreas do conhecimento? (RIBEIRO, 2013, p.123, grifo nosso).

Ribeiro (2013) acredita ser um projeto de educação do campo como afirmação do camponês, sendo uma questão bastante ampla e com certo grau de dificuldade em obter uma resposta caso não se considere a luta pela terra. Proposta pela reforma agrária promulgada e não levada a efeito pela Constituição Federal do Brasil em 1988. Uma luta "que incorpore a educação do campo como afirmação do camponês, em confronto com a educação rural que nega o seu trabalho e mesmo a sua existência" (RIBEIRO, 2013, p.124).

A afirmação do camponês diz respeito à educação do campo que nasce no ventre da educação rural, mas são propostas diferentes em disputa no país. Portanto, a proposta de educação rural está vinculada às políticas públicas, ao processo produtivo que diz respeito às famílias do campo voltada para a produção capitalista, agropecuária. Conforme Ribeiro (2013, p.125):

> A educação rural, portanto, está integrada à política econômica, assumindo a forma que lhe determina o Estado, ou seja, a escola oferecida às populações rurais não pode ser compreendida em separado das políticas públicas para a produção agropecuária, atualmente o agronegócio.

Não existe um sistema de educação para o campo genuína no Brasil, o que se trata também da ausência de um sistema nacional de educação e, dentro deste, de uma efetiva política de educação do campo. Para Ribeiro (2013, p. 134), essa ausência "é visível na fragmentação que experimentam os programas Pronera, Projovem, Pronacampo, Procampo, Pronatec, Programa Escola Ativa, etc. distribuídos entre Municípios, Estados e União". A fragmentação diz respeito à parceria entre o público e o privado e ao discurso que se refere à formação

significativa para fortificar os sujeitos do campo e a formação em si que se volta para a produção do mercado.

No período de ápice da valorização da iniciativa privada em detrimento à pública, como já apontado anteriormente, a própria a LDB nº 9394/96 também não foi capaz indicar modificações importantes em relação à educação do campo, a qual restou adaptar-se e adequar-se aos formados já existentes. Como aponta Bonamigo (2007, p.191):

> Por fim, na análise das leis de ensino no que diz respeito à presença/ausência da educação do campo na legislação, surge, no contexto neoliberal dos anos 1990, a Lei n.9.394/96. Podemos afirmar que nesse contexto, a LDB transforma radicalmente o sistema educacional, adequando-o ao processo acelerado de mercantilização da sociedade, inclusive no que diz respeito a educação. O que se percebe, também, sobre a educação do campo, é que as referências são para adaptá-la e adequá-la.

Um formato de educação para o trabalho no campo poderia ser comparado ao dos Colégios Agrícolas, embora restrito a poucos, haja vista que respeita uma triagem e tem número definido de matrículas. Assim, não é uma formação profissional voltada para atender todos os sujeitos do campo. Bem como, a educação profissional pretendida no e do campo não é sinônimo de escola agrícola, pois esta última historicamente está ligada ao desenvolvimento do agronegócio. Fator que não exime a relação entre educação e trabalho existente nas escolas agrícolas e que pode ser analisada, discutida pela comunidade escolar caracterizando um Projeto Político Pedagógico direcionado para a educação pretendida.

2 - A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA E ALGUMAS DE SUAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES COMO REFERÊNCIA

A referência primeira, quanto ao tema da educação politécnica, é Marx, que não desenvolveu um conceito objetivo de educação politécnica, fator que gera opiniões distintas entre os estudiosos. Essa é uma constatação da presente pesquisa. Porém, no transcorrer das leituras, algumas descobertas como o Anatoli Lunatcharski, Comissário do povo da Rússia, que levou à prática os princípios da escola politécnica unificada do trabalho, é capaz de definir com mais precisão o conceito.

Pensar uma escola unificada para o trabalhador, como desejaram algumas iniciativas, implica em discutir o que é educação politécnica. Se considerar a educação do campo como recorte, um tema sob o qual não se tem clareza, os estudos são incipientes, portanto, mais difícil se torna a intenção, não menos instigante.

Ao longo da discussão que se apresenta nessa segunda parte da pesquisa, constamos que, quanto à educação politécnica para o trabalhador do campo, as matrizes produtivas que estão em disputa são agricultura familiar *versus* agronegócio. No entremeio das práticas do agronegócio que exige determinada formação educacional, temos a agricultura camponesa com outra lógica, sendo dois projetos distintos. Aproximar o objeto de pesquisa que se refere à educação politécnica ao Colégio Agrícola requer a observar esse entremeio, afinal a educação para o campo está diretamente ligada a ele.

Com o dirimir de algumas dúvidas, ensaiamos algumas clarezas, pelo qual o caminho encontrado foi buscar na história experiências, tentativas, que ousaram um projeto educativo diferente, via contramão do capitalismo. Assim, acredita-se que a origem dessas experiências não coincide com a realidade atual, mas, para conhecê-la, é preciso conhecer os fenômenos históricos dos quais alguns elementos possam ter algumas relações. Sob tal perspectiva, algumas experiências de educação politécnica que aconteceram na República Soviética, Alemanha, em Cuba e no Brasil são relatadas logo após a discussão em torno da educação politécnica e de sua tentativa de conceituação.

A ideia central da discussão das experiências e do conceito de politecnia trouxe, a nosso ver, melhor aproximação com o objeto de pesquisa, o que significa dizer que são apontados alguns elementos no transcorrer do texto que têm relação com a educação do Colégio Agrícola.

2.1- A educação politécnica para os trabalhadores

A intenção neste tópico é entender o que significa educação politécnica para os trabalhadores, no caso da pesquisa em questão, para os filhos dos trabalhadores do campo. Para tanto, a teoria mostra como funciona a realidade, e para não ter ações ingênuas é preciso conhecer, captar as contradições da produção capitalista e a partir delas pensar os fundamentos de uma educação pautada na união do estudo com o trabalho. Desafio posto para os profissionais do Colégio Agrícola, ou seja, entender os elementos da politecnia e da educação que acontece no Colégio.

Não tem como discorrer sobre a politecnia sem antes analisar historicamente alguns elementos de como o capitalismo se consolidou no século XIX. É preciso entender o contexto de onde partiu, bem como compreender como caminhou e enraizou-se de forma tão forte no mundo, influenciado o conteúdo da escolarização dos trabalhadores em função das determinantes políticas e econômicos.

A consolidação do capitalismo deu-se de forma tão estrondosa que pensar numa proposta para os trabalhadores significava ir à contramão, dos rumos do capitalismo. Como afirma Nosella (2007, p.147), “é deveras muita pretensão elaborar uma proposta para a formação dos trabalhadores”.

Provavelmente Nosella dirigia-se a Karl Marx quando desse pensamento, afinal foi Marx quem definiu as bases para a educação politécnica voltada aos trabalhadores, registrada em seus escritos que datam da primeira metade do século XIX. Marx é incisivo ao contestar um ensino que distinguisse a educação enquanto potencialidade de formação para trabalho, capaz de modificar as condições traumáticas pelas quais os trabalhadores, principalmente as crianças e mulheres passavam no século XIX. Exatamente, nesse momento histórico, que o

modo de produção capitalista inicia sua trajetória rumo à consolidação, o ensino estatal é pensado pelo viés da burguesia.

Aspecto mais intensificador nesse período da história foi a divisão do trabalho, fator que permitiu dois movimentos: de um lado escolas profissionalizantes voltadas para a mão de obra; e de outro escolas científicas e humanas para poucos encarregados de manter a direção social a favor dos interesses da burguesia. Marx e Engels (2004) referiam-se a uma escola para os trabalhadores capaz de capacitá-los ao entendimento, unindo educação e trabalho, o intelectual e corporal, teoria e prática. Nessas bases, descreve a educação politécnica, não mais como um projeto da classe burguesa e sim dos trabalhadores.

É no meio do turbilhão de modificações resultantes da indústria moderna que Marx e Engels[16] criticam de forma veemente a situação desgastante dos trabalhadores, "em especial das mulheres e crianças que eram transformados em meras máquinas capazes de fabricar mais-valia, excluídas as capacidades intelectuais" (MARX e ENGELS, 2004, p.69).

Marx percebe o despontar da indústria moderna com a maquinaria, a qual assume o primeiro lugar e o trabalhador/ser humano tendo seu grau de importância diminuído. A indústria do capital de posse da maquinaria passa a se apropriar dos conhecimentos necessários para o trabalho, aumentando vertiginosamente a produtividade. Para Saviani (2013, p.109):

> O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais. Pela maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material.

Com o advento da indústria moderna acontece a cisão cada vez mais significativa do trabalho intelectual e manual. O trabalho denominado polivalente exige que o trabalhador execute diferentes funções mecânicas conforme lhe é exigido, sendo uma exigência imposta pelo capital. Na instrução aos delegados,

[16] No ano de 1836, Marx vai para Berlim onde se alinha com os "hegelianos de esquerda", contrários ao pensamento do filósofo idealista Hegel (1770-1831) e procuram analisar as questões sociais, fundamentados na necessidade de transformações na burguesia da Alemanha. Disponível em: E-BIOGRAFIAS. Acesso em 24/01/15.

Marx e Engels (2004) definem que na indústria moderna as crianças e os adolescentes de ambos os sexos estavam envolvidos na obra da produção social tido um processo legítimo e saudável, mas tomado sob o reino do capital, tornava-se simplesmente abominável. Portanto, era necessária uma divisão entre crianças e jovens da classe operária, e Marx e Engels (2004) propunham que as crianças de nove aos doze anos obedecessem a carga horária de duas horas de trabalho em casa ou na fábrica; dos treze aos quinze anos o total de quatro horas e dos dezesseis aos dezessete anos seis horas com intervalo de meia hora.

> [...] por agora, só nos preocupamos com antídotos absolutamente indispensáveis para resistir aos efeitos de um sistema social que degrada o operário até o ponto de transformá-lo em um simples instrumento de acumulação de capital e que fatalmente converte os pais em mercadores de escravos de seus próprios filhos. Os direitos das crianças, e dos adultos terão de ser defendidos, já que não podem fazê-los eles próprios (MARX e ENGELS, 2004, p.67).

À sociedade para Marx e Engels (2004) caberia o dever de combater em seu nome a situação de exploração de seus cidadãos trabalhadores, não permitindo que pais e patrões empregassem, no trabalho, crianças a adolescentes, principalmente à noite, a menos que fosse combinado este trabalho produtivo com a educação. Quanto à classe operária, nas condições históricas dadas, não tinha liberdade de agir livremente, a ignorância não favorecia a compreensão do verdadeiro interesse dos seus filhos nas condições normais do desenvolvimento humano. Os trabalhadores mais cultos compreenderiam que o futuro de sua classe dependia da formação.

O papel do Estado não poderia ser outro a não ser o de impor leis de proteção às crianças e adolescentes. Para as escolas elementares destacava o foco primordial: instrução antes dos nove anos: “Seria ótimo se as escolas elementares iniciassem a instrução antes dos nove anos” (MARX e ENGELS, 2004, p.67). Porém, o sistema social transformava o operário a ponto de constituir-se em instrumento de acumulação de capital e os pais em mercadores de escravos de seus próprios filhos.

Nesse sentido, Marx e Engels (2004) acreditavam que eram necessárias ações capazes de propiciar a substituição da função meramente mecânica que o trabalhador passou a desenvolver de forma a rever a formação integral do

indivíduo. Conforme Saviani (2013, p.110), "se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola".

Marx e Engels (2004) não negam que a indústria foi um avanço frente ao trabalho artesão por proporcionar que até mesmo pessoas sem qualificação pudessem trabalhar nela, e como foi capaz de, digamos assim, “interpretar” a ciência na máquina (tecnologia). Porém, também observa que esse processo foi diminuindo a dominação do trabalhador sobre seu trabalho, fardando-o à alienação e não a emancipação.

Idealismo, porém, pensar que contrapor-se ao processo de alienação do trabalhador, uma forma de educação voltada para a politecnia, gestada, não pelo burguês detentor dos meios de produção, mas sim sob a ótica de formação necessária ao trabalhador seria suficiente. A alienação do trabalhador pressupõe as transformações no processo produtivo e não uma desalienação pela educação.

A escola que Marx aponta como possibilidade de formação humana não é aquela que promove somente a mudança de pensamento; isso não basta para a transformação da realidade. Para ele, a ideia vem conjunta com a ação e a escola não é um lugar miserável, capaz de se fechar entre quatro paredes, funcionando como um lugar de acúmulo de crianças. Isso acontecia no início, nas primeiras escolas do século XIX, onde “o mobiliário escolar é pobre, há falta de livros e de material de ensino e uma atmosfera viciada e fétida exerce efeito deprimente sobre as infelizes crianças” (MARX e ENGELS, 2004, p.70).

Ampliar o universo humano sem fechar-se entre quatro paredes torna-se uma questão importante que se relaciona com o Colégio Agrícola e sua estrutura educativa, diferente do que está posto na maioria das escolas. Ou seja, além da estrutura física com laboratórios e espaços de produção, a Fazenda Escola e as práticas que se realizam em tais espaços, monitorias, grupo de estudos, estágios e visitas técnicas voltam-se para o vínculo entre o ensino e a realidade. Destaca-se, especialmente, que são espaços e práticas em que a coletividade se manifesta, ou seja, o professor ou pedagogo não “trabalha” com um aluno e sim com o coletivo em formação.

Para ir ao encontro da formação politécnica na coletividade, por meio da prática, permeada pelo estudo e trabalho como formação humana integral em que pese trabalho de exploração fabril, de maneira a uma complementar a outra de

maneira emancipatória, três aspectos da educação eram considerados essenciais:

> 1) Educação intelectual.
> 2) Educação corporal, exercícios de ginástica e militares.
> 3) Educação tecnológica que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX e ENGELS, 2004, p.68).

Marx e Engels (2004) entendiam que a combinação de educação intelectual com os exercícios corporais e com a formação tecnológica elevaria a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. Com a união do trabalho e educação, os trabalhadores não seriam mais meros fabricantes de mercadorias, ou mesmo mercadorias, e sim seres históricos mediatizados pelo intelecto e prática. Ou seja, uma educação politécnica resultaria também em formação de trabalhadores conscientes, organizados, com a condição de refletir, discutir sobre seu trabalho. Neste sentido, a educação politécnica pressupõe que o trabalhador seja entendedor das relações de produção, de como funciona a tecnologia e o conhecimento e a ciência exerceria uma importante diferença. Como demonstram os autores:

> As escolas politécnicas e agronômicas são fatores desse processo de transformação que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica (MARX e ENGELS, 2004, p.78).

A escola não é o único lugar onde a relação formação científica e prática educativa pode acontecer. Porém, quando Marx e Engels (2004) referem-se no supracitado que as escolas politécnicas e agronômicas da época foram importantes para que os filhos dos operários recebessem formação, fica evidente que a escola tem uma contribuição importante. Logo, é possível considerar que no contexto da agricultura que se desenvolve contraditoriamente no capitalismo, o Colégio Agrícola, por meio de sua prática educativa, tem uma tarefa fundamental

de criar conexões com relação à formação científica para o campo, que una educação e trabalho, especialmente na formação dos jovens filhos de agricultores.

A fim de não deixar dúvida, Ferretti (2009) esclarece que Marx tratou de captar as contradições da produção capitalista e a partir delas pensar os fundamentos de uma nova organização social pautada na união do estudo com o trabalho. Voltava-se aos filhos dos trabalhadores que estavam submetidos o tempo todo simplesmente ao trabalho repetitivo e explorador. Como podemos observar Marx não deixa dúvidas sobre este pensamento firmado:

> A indústria moderna, com suas próprias catástrofes, torna questão de vida ou morte reconhecer como a lei geral e social da produção a variação dos trabalhos e em consequência a maior versatilidade possível do trabalhador, e adaptar as condições à efetivação normal dessa lei. Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade (MARX apud FERRETTI, 2009, p.113).

Encarada assim, a formação politécnica tem como base a necessidade de superar por meio da educação a forma de encarar as condições dadas na indústria burguesa com a intenção de romper com a limitação imposta, planejar a execução do coletivo dos trabalhadores e a repartição justa da produção, encarada assim. Comparativamente, a formação do Colégio Agrícola tem potencialidades para também expressar tal intenção.

Igualmente Manacorda (2007) esclarece o pensamento de Marx sobre qual deveria ser o papel social da escola, qual seria a objetividade do ensino, as matérias fundamentais, o conteúdo do ensino pensado para além do contexto de divisão do trabalho na sociedade burguesia.

> A tese de Marx é clara: matérias que permitem uma interpretação de partido ou classe, que, como a economia política e a religião, permitem conclusões diferentes, não devem ser admitidas nas escolas de qualquer grau. Na escola, devem-se ensinar matérias como as ciências naturais e a gramática, que não variam quando ensinadas por um crente ou por um livre pensador; todo o resto os

> jovens devem assimilar da própria vida, do contato direto com a experiência dos adultos (MANACORDA, 2007, p.106).

Nesta via, Manacorda (2007) entende que Marx tencionava distinguir alguns princípios, porque não dizer os principais ligados à educação politécnica: o que é um ensino de noções e técnicas em simbiose, ou seja, **teoria e prática** em consonância, estreitando relações com a categoria trabalho traz a possibilidade de uma educação socializada, focada no ideal humano.

Ainda buscava esclarecer o que seria um ensino intelectual com abertura ao mundo das letras, das artes, da história, entre outros; como se institui a liberdade humana em intercâmbio com a natureza com o ensino ligado à necessidade da vida, mas não restrito a ela; associação do ensino com o trabalho produtivo.

> Em resumo, ao critério burguês da pluriprofissionalidade, Marx opõe a ideia da onilateralidade, do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado (MANACORDA, 2007, p.101).

Tal perspectiva permite apontar para vários elementos educativos em termos de organização pedagógica, para a superação de uma formação profissional aligeirada, na qual a relação teoria e prática está sem consonância, como um treinamento restrito. No caso do Colégio Agrícola, um de seus elementos potenciais evidencia-se na sua organização de tempo escolar integral, com espaços que estão muito além das quatro paredes das salas de aula.

É evidente que a preocupação de Marx era pensar na formação de sujeitos integrais e não parcialmente preparados para executar tarefas repetitivas, alienantes e que a escola poderia ser pensada enquanto espaço de educação politécnica.

Rossi (1981), pela via da educação socialista, comunga com a definição de Marx com o indicativo à educação politécnica:

> [...] a educação politécnica é, ao mesmo tempo, uma oportunidade para o desenvolvimento integral do homem (não apenas um desenvolvimento parcelar profissional ou ocupacional) onde a formação profissional é integrada como uma parte (na verdade, uma parte importante) e um instrumento para a superação da

> alienação do trabalho no processo de produção material (ROSSI, 1981, p.123).

Rossi (1981) já fazia o contraponto ao pensamento de Manacorda, quanto ao tema da educação politécnica enquanto sinônimo de tecnológica, e menciona a Instrução aos Delegados na Primeira Internacional quanto a diferença entre treinamento tecnológico e politécnico: “Para Marx, treinamento tecnológico refere-se à educação industrial burguesa, enquanto treinamento politécnico indica as futuras condições da educação sob o socialismo” (ROSSI, 1981, p.124). Indica, então, que seus efeitos só poderão ser sentidos (da educação politécnica) quando o sistema econômico estiver em processo de mudança, porém, que não deixa de ser um elemento de luta rumo ao processo de mudança.

Rossi (1981) reforça a denúncia de Marx do caráter burguês implícito na educação industrial no sistema capitalista, o que chama de pedagogia do capital. Em contraposição, uma pedagogia de caráter revolucionário denominada pelo autor de pedagogia do trabalho. Tal consciência é necessária para perceber que:

> O treinamento tecnológico não pode substituir a escolaridade, disse Marx, mas, associado com ela, o trabalho pode enriquecer a educação, uma educação politécnica que se destina à criação de um novo homem, o homem integral, o homem omnilateral do futuro (ROSSI, 1981, p.127).

Nesse sentido, é possível o entendimento das ligações necessárias entre tecnologia e uma educação politécnica do trabalhador omnilateral. Não basta, portanto, o treinamento tecnológico sem a educação, ambos se complementam. Rossi fazia essa distinção entre tecnologia e politecnia em 1981, mas Sousa Júnior (2010) vai à raiz da discussão questionando:

> Poder-se-ia indagar em que corrente teórica, dicionário ou círculo de pesquisadores o termo ‘tecnológico’ de fato se traduz como ‘a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa’? Não teria essa visão da tecnologia um caráter apologético extremado para ser atribuído a Marx? Como seria possível, no contexto atual de crise regressivo-destrutiva do capital à qual se associa a instrumentalização da razão, identificar a tecnologia com ‘a manifestação de si mesmo’, como ‘germe do futuro’? (SOUSA JÚNIOR, 2010, p.101).

Sousa Junior (2010) retoma algumas observações feitas por Nosella[17] acerca da educação politécnica em contraponto com o que convencionou chamar educação tecnológica, argumento defendido por Manacorda. Para Sousa Junior (2010), os pressupostos discutidos por Nosella não são capazes de negar o termo politecnia; não é a tecnologia e sua apropriação suficiente para acabar com a alienação. Ao contrário, é uma das maneiras pelas quais acontece a separação capital e trabalho, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e em especial a alienação.

Considerando a proposta da politecnia capaz de superar a alienação, Sousa Junior (2010) descarta a importância de emaranhar-se na discussão da terminologia proposta por Nosella. O importante é perceber as diferenças e se realmente, seja qual for o termo, tem a capacidade de carregar a totalidade. Independente de terminologia, de erro ou não de tradução de termos, existe uma questão que necessita de esclarecimento na visão de Sousa Junior: "mas qual a diferença entre a politecnia que se coloca como exigência da própria produção capitalista e a proposta de formação politécnica defendida por Marx?" (SOUSA JUNIOR, 2010, p.80).

Na posição de Sousa Junior (2010) existe sim uma diferença entre a politecnia proposta pela burguesia a partir do capitalismo e de formação dos trabalhadores. Independentemente do termo politecnia, o que conta para a compreensão é o que interessa e quais as consequências das atitudes tomadas subjacentes aos interesses. Marx propunha a educação politécnica como apenas mais um dos três elementos basilares de sua proposta:

> Todavia, na formulação de Marx, a educação politécnica aparece apenas como mais um dos três elementos básicos de sua proposta, compondo juntamente com os exercícios físicos e os conteúdos intelectuais um corpus capaz de elevar a classe operária acima das demais (SOUSA JUNIOR, 2010, p.81).

[17] Nosella (2007) apresenta três razões justificando sua crítica à proposta de educação **politécnica para a formação dos trabalhadores**: **1ª de natureza semântica** - defensores da educação politécnica atribuem ao termo politecnia um conceito que se estende ao sentido dos dicionários, pela etimologia do termo, pelo senso comum letrado; **2ª de natureza histórica** - expressões politecnia e tecnologia se alternam, mas somente tecnologia denota o germe do futuro, politecnia é anterior a Marx, da política educacional de Lenin; **3ª de natureza política** – na defesa da hegemonia as alegações políticas e ideológicas carecem de linguagem moderna e próxima de todos, sem necessidade de estudos de cunho histórico e sem restrições a grupos para o entendimento do termo politecnia.

Para Marx, mediante a educação politécnica ou tecnológica, o trabalhador poderá receber e entender os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos processos de trabalho e não das diversas técnicas somente, meio esse que pode não superar sua situação, mas com certeza acordá-lo intelectualmente. Sousa Junior (2010) transcreve um escrito de Marx de 1869 que alerta sobre o entendimento da formação politécnica burguesa:

> A formação politécnica [...] defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes. Neste ponto partiu-se sempre do que a burguesia entende por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas (SOUSA JUNIOR, 2010, p.82).

O núcleo da questão é pensar a formação politécnica como um "meio" capaz de tonificar e imprimir pertencimento aos trabalhadores quanto à condição de sua classe e não como mera formação de mão de obra para a burguesia. É antinomia nos elementos de uma e de outra orientação, dependente dos "fins" a que se propõe. Portanto, princípios e fins, são estes os elementos capazes de distinguir a proposta da politecnia a serviço dos capitalistas burgueses ou da emancipação dos trabalhadores.

Como pode o Colégio Agrícola pensar numa formação politécnica se, dentre tantas práticas que compõem seu universo pedagógico, além das potencialidades pedagógicas que se revelam em seu contexto, mantém relações estreitas com instituições patronais como o SENAR? Um sistema que prevê exatamente uma formação aligeirada, estreita, descolada de processos de emancipação dos trabalhadores. Como colocar-se em defesa de uma formação integral, e ao mesmo tempo estabelecê-la relacionada com um ideal de empreendedorismo, bem nos moldes da política educacional neoliberal que tem historicamente se revelado como a hegemônica?

No relatório-síntese do Seminário: educação politécnica e agricultura camponesa, elaborado por Caldart (2012, p.35), têm uma citação em especial que sugere um caminho às tais indagações:

> Nesse momento, porque não podemos escolher outro cenário para agir, é preciso clareza e definição coletiva sobre o que confrontar e que fios puxar para potencializar as contradições ou

> as dubiedades da política educacional na direção dos nossos objetivos de classe. Também na educação e na escola pública é momento de resistir buscando projetar o futuro.

No centro dessa análise, uma questão é fundamental e necessita de enfrentamento quando o assunto é formação que se quer no Colégio Agrícola: qual a relação entre educação e o trabalho enquanto processo formativo? A educação e trabalho pode ser o germe do futuro, mas ainda existem muitas dificuldades de romper com perspectivas antagônicas que se inserem, não só na política educacional, como também no fazer pedagógico dos profissionais.

Também, acredita-se que "é consensual que o conceito de formação politécnica busca romper com a profissionalização estreita e também com uma educação geral e propedêutica, de caráter livresco e descolado do mundo do trabalho" (RODRIGUES, 1998, p.24). Nesse sentido, considera-se imprescindível ensinar no e pelo trabalho e não somente pelo livro ou demais balizadores construídos em sala de aula.

> A politecnia defendida por Marx é formulada a partir das contradições existentes na realidade do trabalho abstrato; portanto, embora vislumbre a emancipação social, ela não surge de uma realidade transcendente ao trabalho abstrato. Muito ao contrário, a proposta de politecnia de Marx nasce diretamente vinculada a essa realidade, ou seja, ela se coloca como elemento integrante da sua compreensão dialética das possibilidades contraditórias do trabalho abstrato (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 84).

Se, a proposta de politecnia ensejada por Marx, como aponta Sousa Junior (2010), coloca-se dialeticamente integrada às contradições do trabalho abstrato, as práticas educativas a partir do trabalho no Colégio Agrícola podem ser potenciais a favor do ensino no e pelo trabalho.

Sousa Júnior (2010) esclarece que a contradição é um elemento que está na base (no início) de uma proposta de politecnia, ela nasce da realidade e suas contradições opondo-se ao que está posto e distorcido em termos de emancipação tanto econômica quanto social.

Pensar a totalidade e não a polivalência. Kuenzer (2002) define politecnia como totalidade, oposto ao que considera ser a polivalência, vista enquanto uma simplificação do processo de trabalho sem avanços qualitativos. Assim, polivalência compreende o acréscimo de funções desenvolvidas, fragmentadas e

mesmo que utilizando diferentes conhecimentos, não significa a compreensão das múltiplas determinações que compõe a totalidade. O termo utilizado pela autora para exemplificar bem o que quer explicar é “juntada” de partes, e tomando a reflexão da polivalência expressa um conceito de politecnia:

> A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida (KUENZER, 2002, p. 89).

Significa que é possível construir o novo, mesmo que “construir” desobedeça à regra do “pronto e acabado”, pois sempre se encontrará elementos diferentes no caminho da construção. É o conhecimento que está sempre presente, mantém relações com a realidade e também com a história. A partir dessas relações é possível reconhecer que existem outros caminhos e objetivos que não buscam somente reproduzir o que está posto como verdade pronta e acabada. Pereira (2012) ressalta a educação politécnica reivindicada pelos campesinos:

> Une a tríade “campo, políticas públicas e educação” princípios como: o trabalho como princípio pedagógico – inspirado em Makarenko e Pistrak; o encontro com a **educação politécnica**; a técnica e a ciência como produtoras de tecnologias sociais; a cultura como princípio pedagógico; e a relação campo-cidade de modo crítico, ao pensar a totalidade da formação da classe trabalhadora brasileira (PEREIRA 2012, p.291, grifo nosso).

A escola pensada para o campo pode ser um meio que vai auxiliar o processo tecnológico e coletivo do campo, entendendo a luta de classes e modificando as formas de gestão desse espaço. Muitas delas podem realizar ações práticas em contraposição aos pressupostos do capital no campo. Está posto um dilema para o Colégio Agrícola, pensar um projeto educativo que se

declare e se efetive contra hegemônico ao capital. Como muito bem aponta Caldart (2012, p.38):

> As formulações sobre a educação politécnica tendem a reforçar aspectos bem importantes para nossas práticas atuais: - a aproximação entre as reflexões sobre a produção e sobre projeto educativo; - a explicitação das contradições entre as tendências mais gerais do desenvolvimento do capitalismo no campo (projeto hegemônico que tende à subordinação e/ou destruição do campesinato) e as especificidades do campesinato e suas possibilidades de resistência e superação (construção de uma contra hegemonia e emancipação).

Essa afirmação vem ao encontro do que pensa Saviani (2003) ao considerar que o entendimento de politecnia não passa pela fragmentação, nem diz respeito ao treinamento de determinadas partes de tarefas suficientes para o ingresso no mercado de trabalho enquanto proposta burguesa de politecnia. A educação politécnica passa necessariamente pelo conhecimento de como a produção moderna se organiza. Saviani (2003) utiliza muito bem o exemplo de Pistrak (1981): do couro enquanto matéria-prima sem valor educativo, porque pressupõe o trabalho artesanal, já superado pela modernidade, reside somente na memória cultural e não é mais trabalho produtivo moderno, é uma habilitação limitada e não compete com o avanço industrial.

Por tal pensamento, a educação politécnica não está ligada ao ato educativo de multiplicar as habilitações a fim de abarcar a todas, e sim instituir formas de trabalho reais, propiciando ao sujeito saber levar a efeito o conhecimento não de forma parcial e sim completa:

> Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência (SAVIANI, 2003, p.140).

A educação politécnica não despreza o ensino profissional em si, mas a maneira como ele é previsto nas instituições de ensino, geralmente voltado ou

confundido com o tecnicismo, de base de uma formação unilateral. Mas, a tecnologia, a ciência, o conhecimento sob uma lógica de formação profissional no trabalho, com teoria e prática consonantes, no caso do Colégio Agrícola, voltada para o campo, é uma possibilidade pedagógica.

É o domínio do trabalho intelectual e manual em detrimento da divisão pela qual educação profissional se volta ao manual e a educação científica para o intelectual. Saviani (2003) destaca que a compreensão de politecnia é pensar ao contrário disso, ou seja, o trabalho em sua organização requer a conexão entre o manual e o intelectual. A divisão é fruto da intervenção humana, nada tem de natural nessa relação contraditória que separa. Com a intervenção humana se faz a ciência que não está posta fora da realidade da ação, assim "o que a ideia de politecnia tenta trazer é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação (SAVIANI, 2003, p. 139).

No caminho da compreensão e superação como aponta Saviani, algumas palavras como trabalho, educação, teoria, prática, omnilateralidade, não são a mesma coisa. Porém, em tese, buscam o mesmo objetivo: orientar práticas pedagógicas quando o assunto é Ensino médio e Profissional.

Nesse sentido, conceituar o termo politecnia envolve capacitação técnica e domínio científico. Por exemplo, não basta podar a figueira; é preciso saber como e quando fazê-lo. Todavia, para poder compreender o mundo e transformá-lo, existe algo mais, sobretudo porque envolve o domínio político. A questão do poder político, da luta de classes, é uma proposta para o sujeito que trabalha com vistas a uma proposta socialista, significa, assim, trabalhar as mediações numa proposta de educação do futuro, politécnica.

Destacando a abordagem política, acredita-se que a contribuição de Mészaros (2007), ao se referir aos trabalhadores livremente associados, proporciona uma possibilidade inerente e possível de ser praticada pelos trabalhadores perante o *status quo.* Os trabalhadores livremente associados seriam compostos por agrupamentos de trabalhadores com mesmo objetivo de trabalho e produção material de suas existências, a partir da soma de seus esforços em benefício do coletivo. Essa prática coletiva poderia ser na forma de associações, cooperativas, áreas ou estruturas conquistadas, enfim, conjunto de trabalhadores/proprietários que se tornariam autônomos do trabalho instituído.

Porém, esse processo só não seria ilusório caso "[...] os poderes de decisão forem realmente transferidos aos produtores associados em todos os níveis e em todos os domínios" (MÉSZÁROS, 2007, p. 230).

Logo, é preciso entender, tornar visível se as práticas pedagógicas desenvolvidas no Colégio Agrícola vêm esclarecendo esse papel ou se simplesmente preparam o sujeito para a polivalência com somente o necessário para expandir o modelo do capital. Mais uma vez situo o objeto de pesquisa, ao questionar se os profissionais do Colégio Agrícola têm essa clareza, ou seja, se acontece a discussão e o interesse na educação politécnica ou não está consciente essa possibilidade e o aluno está sendo preparado somente para a polivalência?

É fato que o Colégio Agrícola tem em sua constituição espaço para realizar uma educação politécnica e a politecnia é, segundo Pistrak (2015), possível de se realizar numa escola voltada para a produção agrícola. Define que a agricultura também se industrializou e passa, a partir da tecnologia, constituir-se num espaço privilegiado de educação:

> A produção agrícola representa em si um complexo bastante amplo de diferentes processos de produção, os quais incluem, além das características específicas da agricultura (cultivo da terra, criação de gado e transformação de produtos agrícolas) o uso de várias formas de força motriz e várias transformações de movimentos. Gadanheira, debulhadora, máquina para o processamento primário de produtos agrícolas: tudo isso, é um belo material para o estudo de quase todos os principais tipos de transmissão de movimento, em outras palavras, um material suficiente para se familiarizar com os princípios básicos de funcionamento de quaisquer máquinas-instrumentos (PISTRAK, 2015, p. 101).

Em outras palavras, familiarizar-se com os princípios básicos da indústria, da técnica e da tecnologia acontece, portanto, uma formação consistente, porém, ela não seria unilateral? Ou seja, ensinar os alunos nas oficinas, poderia dizer nas agroindústrias no caso do Colégio Agrícola, ensinar mecanização agrícola, levá-los às visitas técnicas, a realizar Estágios sem fazer com que eles percebam as múltiplas determinações são práticas de um ensino multilateral ou apenas unilateral?

Acerca de tal perspectiva, é importante observar que existem algumas experiências escolares de educação politécnica que são necessárias de entendimento, no sentido de especificar melhor os elementos da politecnia e da educação que acontece no Colégio Agrícola. Algumas, diríamos, as mais expressivas são observadas na educação para o campo nas escolas do campo.

2.2 - Experiências escolares de educação politécnica

O motivo primeiro para destacar algumas experiências escolares de educação politécnica deve-se ao fato de que o concreto somado às mediações tem a capacidade de revelar muito. Assim, diferentemente do empírico que apenas descreve, é preciso entender o movimento da realidade. Ou seja, as experiências escolares de educação politécnica são exemplos de aproximação, ou mesmo de distanciamento da educação do Colégio Agrícola, evidenciando desafios da educação politécnica, e para esclarecer é necessária interpretação, reflexão, criticidade e comparação.

Assim, acredita-se que além do debate teórico acerca do entendimento da politecnia, é importante destacar algumas propostas voltadas à educação politécnica. São exemplos de experiências que foram e são levadas a efeito na República Soviética, Alemanha, em Cuba e no Brasil e que se referem às experiências de educação politécnica.

Em primeiro momento, destacamos experiências significativas voltadas para a educação politécnica encontradas na antiga República Soviética a partir de registros históricos de educadores que traduzem essas experiências, como Shulgin, Pistrak e Lunatcharski.

Este último, Anatoli Lunatcharski[18] proclamava a necessidade tanto política quanto econômica da formação técnica. Comparava mesmo a escola única do trabalho com a escola técnica, sugerindo que em nome da escola do trabalho não se deveria postergar as escolas técnicas especializadas e sim elevá-las. Isso

[18] Anatoli Lunatcharski foi um homem do Estado Soviético, mas também e principalmente Comissário do povo. No prefácio do livro "Sobre a Instrução e a Educação", que reúne artigos e discursos de Lunatcharski (1988), na nota ao leitor, Mikhail Prokofiev, então membro da Academia das Ciências Pedagógicas da Rússia/URSS, escreve que com a direção de Lénine, Lunatcharski levou à prática os princípios da escola politécnica unificada do trabalho. O fez sob anos difíceis de guerra e fome, fator que impelia a partir da polivalência para a politecnia.

porque as escolas técnicas tendem a se tornar escolas politécnicas coletivas e não individualizadas. “A primeira questão a levantar é a seguinte: por que a escola politécnica e não técnica?” (LUNATCHARSKI, 1988, p.120).

Em resposta, Lunatcharski argumenta que o objetivo para a escola ser politécnica é diferente de o aluno saber apenas o que é um trabalho científico/técnico organizado e sério e que, para tanto, basta sentir isso, ter uma ideia desse trabalho. Nessa concepção, não é preciso que ele atue fervorosamente, que trabalhe ou execute o trabalho em diferentes indústrias para entender as bases do trabalho. Se o aluno for iniciado em diversos processos técnicos, ele será, segundo Lunatcharski (1988), um pan-técnico, e não é isso que a educação politécnica significa.

Lunatcharski toma o conceito de politecnia como sinônimo de totalidade, ao argumentar que se o cenário[19] possibilitasse construir uma escola do trabalho e politécnica ao mesmo tempo, três setores voltados à produção seriam uma necessidade, “por exemplo, as vias de comunicação, o têxtil, as minas” (LUNATCHARSKI, 1988, p.121). Assim, ao longo dos anos de estudos dos alunos (4 ou 5 anos), a politecnia poderia ser exercitada de forma aprofundada não somente como técnica, mas também como capaz de formar para o mundo com uma concepção desse mundo construída paulatinamente com o conhecimento dos aspectos científicos e práticos.

A educação definida por Lunatcharski está distante da ideia de orientar para diversas e diferentes profissões. Seria unitária, dispensada de igual maneira para todos os alunos, independentemente de distinções entre grupos (etnia, sexo, religião). Acima de tudo, sujeitos de educação e como tal abraçando em primeiro plano o direito do conhecimento na totalidade, tanto em termos de teoria científica quanto de aptidão prática.

Na Alemanha Oriental Market (1996) cita o pedagogo W. Kuhrt, que escreveu “Educação politécnica nos novos estudos da RFA” (República Federativa Alemã). Kuhrt define a educação politécnica como uma educação capaz de considerar e aproveitar as transformações da ciência, técnica,

[19]“Enquanto a nossa economia não estiver consolidada, a escola ficará longe do ideal, porque ela depende da economia” (LUNATCHARSKI, 1988, p.90).

tecnologia, processos de produção e reprodução da indústria e da agricultura por meio da formação geral a partir do que é primordial e fundamental.

A crítica ao princípio de formação politécnica na Alemanha Oriental, segundo Market (1996), insere-se na base técnica da educação. Educação orientada pela técnica voltada para o desenvolvimento de forças produtivas do sujeito, não cabendo o ideal de educação integral para o trabalho, comungando com uma formação para o trabalho assalariado, haja vista que o Estado alemão centralizou todas as ações tanto econômicas quanto pedagógicas do trabalho.

Desse modo, priorizar as disciplinas técnicas, deslocando-as de uma formação humana, com as disciplinas compartimentadas e deslocando os conteúdos das ciências, de forma a privilegiar as destinadas somente à formação do trabalhador parcial, não leva a uma dimensão politécnica da educação (MARKET, 1996).

Quanto à formação do Colégio Agrícola, seria ousadia ou ingenuidade afirmar que ocorre uma formação politécnica, afinal, existem muitas dúvidas, apontamentos que precisam ser feitos antes de qualquer afirmação nesse sentido. Mas, que o ensino pelo trabalho, pela técnica é uma possibilidade significativa não resta dúvida.

Na tentativa de entendimento do que seja a educação politécnica, Market (1996) utilizou o exemplo de Cuba, mas não definiu com precisão como seria essa educação. Entretanto, Vilella (2011), ao debater “As práticas educativas em educação do campo e os desafios da formação omnilateral na América Latina”, relata a experiência das escolas no campo em Cuba, entre 1960 e 1975, momento em que se destacam as Escolas Secundárias Básicas no Campo com objetivo de unir educação e trabalho. Em especial, destaca-se o exemplo de ressignificação da organização do trabalho pedagógico praticado no Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, La Habana, Cuba.

Primeiramente, é possível considerar que o referido Instituto nasceu no seio da Revolução Cubana de 1959[20] e teve como base fundante, segundo Vilella

[20] "A luta armada não constituiu um fato excepecional na América Latina, mas em Cuba assumiu uma caracteristica muito particular, na medida em que amparou, de modo radical, ações militares e politicas. Segundo Lênin, a revolução deveria ser conduzida por uma minoria esclarecida, auto-proclamada vanguarda do proletariado. Foi o que aconteceu em Cuba, com a diferença que a vanguarda politica era também militar. A vanguarda política leninista se apoiava, de inicio, nas reinvindicações econômicas do operariado e, por isso, começou com a infiltração comunista nos sindicatos. Os comunistas procuraram ampliar a luta dos trabalhadores, objetivando formar uma

(2011), as consequências diretas da Revolução, tais como o bloqueio e os embargos que os Estados Unidos impuseram a Cuba. Assim, a organização do trabalho pedagógico no Instituto foi definida com base em tal contexto:

> Podemos identificar, a partir de Segre (2000), as principais características da organização do trabalho pedagógico no ISPJAE neste período: (a) três correntes básicas da docência; (b) a integração com a dinâmica da Revolução; (c) integração do aluno na problemática da vanguarda cubana; (d) o ateliê vertical; (e) a união entre trabalho e educação; e (f) a formação de homens plenos (VILELLA, 2011, p.5).

Cada uma dessas características são apresentadas por Vilella (2011). Em comum e resumidamente, as novas correntes da docência de caráter idealista, científico-artístico-cultural e tecnocrático, todas com base na arquitetura e construção, visavam a associação do aluno na nova realidade cultural da Revolução. Com a participação direta dos alunos na busca por respostas aos problemas prementes de arquitetura que demandavam a construção de obras sociais após a Revolução, surgia a possibilidade de união do trabalho e ensino. Com o cooperativismo e participação direta da escola de arquitetura que programava a participação dos alunos como desenhistas e projetistas. Fator que culminou com a criação de novas Escolas Secundárias Básicas, dentre elas as escolas de campo em Cuba.

As Escolas de campo cubanas de ideal politécnico eram caracterizadas como escolas agrícolas e estavam destinadas ao plantio e à colheita, observadas todas suas etapas, desde a preparação do solo até o destino final de cítricos, café, tabaco, tubérculos, grãos e vegetais em conformidade com as capacidades de cada aluno.

> *A cada escuela se asignaría algo más de 500 hectáre as de tierra cultivable, que sería atendida por los alumnos durante uma sesión de tres horas al día. Esta sesión de trabajo se alternaria com La sesión de cinco horas de docência y diversas actividades deportivas y culturales. La matrícula de cada escuela sería de 600 alumnos, todos internos y que provenían, en general, de regiones vecinas* (TOGORES apud VILELLA, 2011, p.9).

---

consciência política que, supostamente, não possuíam, mas que lhes pertencia por natureza. Assim, os leninistas esperavam que os operários passassem da luta meramente econômica para a política, preparando-se para o enfrentamento global com a burguesia, através de uma insurreição armada que conduziria ao poder. No entanto, este mecanismo foi invertido na revolução cubana, a qual concentrou esforços primeiramente na luta armada para, depois, criar a consciência política" (MOREIRA, 2011, p.01-15).

Observa-se que este “formato” de escola lembra os Colégios Agrícolas em sua estruturação física e pedagógica, já que possuem terras chamadas de Unidades Didático Produtiva ou Fazenda Escola e que são cultivadas quando os alunos praticam a teoria nas aulas práticas. O estudo também se altera com as atividades desportivas e culturais.

As práticas educativas presentes no projeto das “escolas no campo” em Cuba obedeciam quinze princípios básicos e fundamentais para uma educação que persegue a politecnia, dentre as quais, vários são similares ao que ocorre no Colégio Agrícola, como destacam os pontos enumerados:

> 1. Educação na coletividade; 2. Combinação de estudo com trabalho; 3. Formação do aluno produtor; 4. Educação universal; 5. União da educação aos planos de desenvolvimento econômico; 6. Educação através do enlace do jovem aluno com o trabalhador do campo; 7. Educação para a formação de hábito de trabalho intelectual; 8. Desenvolvimento das inclinações e atitudes individuais; 9. Educação para o estímulo da emulação socialista; 10. Educação para o trabalho de auto-serviço e socialmente útil; 11. Educação dos jovens no cuidado e conservação da propriedade social; 12. Educação para a formação vocacional e orientação profissional; 13. Educação para a solidariedade internacional; 14. Educação para a participação dos jovens no governo da instituição escolar; 15. Educação dentro dos princípios do marxismo-leninismo (FIGUEROA, PRIETO e GUTIÉRREZ apud VILELLA, 2011, p.9-10).

Tais princípios indicavam a necessidade de tornar o espaço educacional em consonância com o social e cultural, num local para formação de sujeitos integrais, íntegros, comprometidos, defensores de uma causa que não é somente individual e sim coletiva. Esses princípios que tanto as escolas de campo em Cuba necessitavam reforçar em seus alunos não são todos comuns, evidentemente, ao Colégio Agrícola. Isso significa dizer que dos quinze princípios apresentados, podemos dizer que, pelos aspectos que expressam o 5º, 9º, 13º, 14º e 15º definem radicalmente, em tese, a diferença básica entre as escolas de campo em Cuba e o Colégio Agrícola de Francisco Beltrão.

Vilella (2011) aponta que existem informações contraditórias quanto ao fim das escolas no campo em Cuba, e questiona o que teria ocorrido: a desativação ou a reparação? Que fator em especial teria influenciado na remodelação ou nova destinação dessas escolas? Na intenção de esclarecer melhor tais

questionamentos, mais recentemente uma pesquisa em Cuba, realizada no período de 2001 a 2009 por Leite (2011), traz a discussão da formação entre o caráter laboral e a escola, dentro de uma concepção marxista permeada pelo ideário pedagógico de José Martí, na base as experiências acumuladas em Cuba desde 1959.

Porém, a escola de Cuba, nem sempre foi pensada para ser politécnica, pois ela passou por uma conversão ao findar da Revolução de 1959 (processo um pouco acima descrito). A ideia de garantir uma formação politécnica e profissionalizante, apesar de um longo curso, sofreu matizes nos anos 1990, chegando a confundir as duas: "pós-revolução e anos 90", se é que se poderia assim denominá-las. Leite (2011) utiliza apontamentos de Mezquita (2004) como uma espécie de divisor de águas entre ambas, buscando alguns limites possíveis com foco no ensino politécnico e laboral:

> O caráter politécnico do ensino é o conjunto de atividades que possui em sua base os fundamentos científicos gerais da técnica contemporânea e o desenvolvimento de uma cultura tecnológica, com todo o seu progresso e em todas as suas aplicações. A politecnia pressupõe uma sólida formação básica que contribua para superar a dualidade tradicionalmente existente entre a formação técnica e a geral, na perspectiva de qualificação integral e crítica (MEZQUITA, 2004 apud LEITE, 2011, p.287).

Como exemplo, destaca-se que as Escolas Secundárias Básicas no Campo, inauguradas em 1969 e guiadas pelo marxismo-leninismo de formação omnilateral, no transcorrer do capitalismo global também envolveu Cuba. Principalmente, como destaca Leite (2011), com a presença de cidadãos cubanos morando nos Estados Unidos, que repassam para os jovens padrões de vida externos aos seus, como a incitação ao consumismo em detrimento da consciência da produção coletiva. Situação que dificultou sobremaneira a relação escola e trabalho em seu aspecto valorativo de formação humana. Leite (2011) conclui que os anos 1990 afetaram a acepção do trabalho, mesmo frente à educação insistente nos fundamentos de Martí, permeada com os conceitos de Marx e Engels.

Será que realmente aconteceu uma educação politécnica em Cuba? Machado (2015) apresenta uma reflexão acerca de suas pesquisas com objetivo de investigar empiricamente o processo de politecnia em Cuba. Conclui que de

fato ocorreu a educação politécnica em Cuba no contexto de uma proposta educacional que conseguiu articular trabalho e educação num projeto coletivo de sociedade.

Por outro lado, a educação politécnica em Cuba não foi completa, uma vez que não teve um desenvolvimento das forças produtivas sem a devida industrialização do campo. Machado (2015, p. 246) aponta as contradições da seguinte forma:

> As contradições provenientes da base técnica e material decorriam das dificuldades para consolidar as novas relações de produção e de três ordens de necessidades: a) de elevar e satisfazer as necessidades básicas de todos, b) de investir no desenvolvimento das forças produtivas e definir o fator dinâmico da acumulação, e c) de aperfeiçoar o sistema de direção e planificação da economia.

Sendo assim, é possível interpretar que uma experiência significativa de formação politécnica em Cuba de fato se efetivou, porém teve limites e um deles foi a não existência no país de um desenvolvimento industrial e tecnológico, razão pela qual limitou em muito o avanço da politecnia.

Se transportada essa interpretação para o contexto em que o Colégio Agrícola se encontra no Brasil, especificamente no Sudoeste do Paraná, é possível considerar que uma educação politécnica terá como contraposição a força econômica e política que o agronegócio representa.

E no Brasil, existe alguma experiência de escola com um projeto educativo para os trabalhadores, tencionando uma formação politécnica?

Saviani (1989)[21], no livro que discute a concepção de politecnia, aponta a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, de Nível Elementar e Médio na Área da Saúde, criada no final de 1985, como tendo suas ações pautadas na perspectiva de uma formação politécnica.[22] Por meio da

[21] Demerval Saviani participa ativamente na consolidação da EPSJV tomando como embasamento os conceitos que estava a estudar e que tinham como norte a politecnia. Além do mais, arquiteta na mesma época, um grupo de discussão em que foram partícipes orientandos seus no curso de doutorado em educação da PUC/SP e outros que se somaram ao grupo tais quais: Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Carlos Roberto Cury, Antonio Chizzotti, José Libâneo, Paolo Nosella, etc. (SCHERER, 2015, p.2).

[22] A experiência da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio resultou no texto “Choque teórico da Politecnia”, que foi escrito por Saviani em 2003, mais especificamente sobre o Seminário que aconteceu em 1987 na própria Escola, pelo qual, segundo Frigotto (2009), buscava-se o eixo teórico e ético-político estruturante da proposta pedagógica.

educação politécnica objetiva-se assegurar ao sujeito a aprendizagem dos conhecimentos técnico-operacionais, bem como os fundamentos científicos e filosóficos que orientam determinada modalidade de trabalho.

Scherer (2015), ao reportar-se a Rodrigues (1998), relata que o projeto de curso técnico da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio propõe uma educação com o ser humano como centro e não o mercado de trabalho. O projeto preocupa-se em discutir o método capaz de tornar a formação politécnica sinônimo de formação humana. Scherer (2015) explica que a proposta necessitava calcar-se em práticas pedagógicas reais, concretas que obedecessem a dois propósitos: o de romper com o estreitamento da profissão e com a educação que se faz à parte, longe do mundo do trabalho, geralmente na sala de aula balizada pelos livros.

Igualmente Frigotto (2009), um dos participantes do grupo que tencionou um projeto de formação politécnica para a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, busca explicitar a concepção de educação e de projeto de sociedade que está na origem e desenvolvimento da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio:

> A EPSJV tem, na sua origem, dominantemente na compreensão de tempo histórico assinalado por Hobsbawm e a convicção da urgência de se construir, desde agora, na disputa contra hegemônica, processos educativos que conduzam as novas gerações a entender o caráter cada vez mais inviável da sociedade capitalista centrada na competição e consumo, a necessidade de sua superação (FRIGOTTO, 2009, p.69).

Segundo Frigotto (2009), competia na escola em questão organizá-la na base do ideal de escola única de Gramsci, buscando na materialidade a ascensão tanto moral quanto intelectual dos sujeitos que ali passaram com vistas a reconhecer a sociedade em que vivem e nela intervir[23]. Quanto à educação politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo, para o autor:

[23]Conforme Frigotto (2012, p.267), Gramsci "[...]sublinha que a humanidade que se reflete em cada individualidade é expressão das múltiplas relações do indivíduo com os outros seres humanos e com a natureza. Assim, a língua que falamos, os valores, os sentimentos, os hábitos, o gosto, a religião ou as crenças e os conhecimentos que incorporamos não são realidades naturais, mas uma produção histórica. São os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de pensar, sentir e de ser".

> [...] nas poucas passagens da obra de Marx e Engels, não estão vinculados a dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social (FRIGOTTO, 2009, p.71).

Em suas conclusões finais, Frigotto (2009) situa a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como sendo uma das melhores do Brasil no que tange à qualidade do ensino baseado nas condições materiais e no seu projeto pedagógico. Porém, mais que isso, afirma que os ideais tanto pedagógicos quanto ético-políticos têm o comprometimento de formação emancipatória, visto que seus formandos tornam-se capazes de visualizar, ir ao encontro de novas relações sociais, que vão além do simples conceito de cidadania e democracia imposto pelo liberalismo característico das relações capitalistas.

> O pequeno embrião de mais de vinte anos abarca hoje centenas de jovens que, ao sair desta escola, por certo, não estarão somente preparados científica e tecnicamente para fazer bem feito o que o mercado lhes pede. Na sua experiência pedagógica e na cultura institucional, tiveram e têm a possibilidade de entender por que é fundamental desenvolver todas as dimensões e possibilidades do ser humano, e que a ciência e a técnica devem servir ao desenvolvimento humano onde as pessoas vêm em primeiro lugar e não a produção (FRIGOTTO, 2009, p.78).

Seguindo as experiências de educação politécnica no Brasil, Pergher (2012), sobre um estudo do Instituto de Educação Média e Profissional Josué de Castro, de Veranópolis/RS, discute que o Instituto nasceu no movimento gerado pelos trabalhadores Sem Terra, com vistas à demanda por escolarização dos trabalhadores que residiam nos acampamentos de Reforma Agrária, ou seja, de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

As problemáticas desse estudo apontam para as questões de como acontece a relação trabalho e educação no Instituto de Educação Josué de Castro, quais potencialidades se destacam na participação dos alunos no processo de trabalho a partir da relação teoria e prática, em que medida se configura ali no Instituto uma proposta com acúmulo teórico-prático da pedagogia

socialista dos filhos de trabalhadores rumo a um projeto histórico, ensaiando elementos da perspectiva da politecnia.

Pergher (2012) discorre acerca da politecnia utilizando uma citação de Frigotto (1991) e elenca três princípios considerados fundamentais para o entendimento do conceito politecnia: “1) a concepção de homem omnilateral; 2) o trabalho produtivo e a articulação entre trabalho manual e intelectual; 3) as bases científico-técnicas” (PERGHER, 2012, 139). O autor considera que o primeiro elemento corresponde ao que o Instituto tem como base em seu projeto educativo quanto à concepção de homem omnilateral, visto que trabalha com a perspectiva da formação humana de maneira real, concreta.

Pergher (2012) analisa que o Instituto toma a pedagogia do MST e a relaciona com as práticas sociais formativas da escola, tanto na organização quanto no trabalho pedagógico, auxiliando na formação crítica e que transpassa a intenção de formação unilateral burguesa.

Quanto o trabalho produtivo e a articulação entre trabalho manual e intelectual, Pergher (2012) considera que o trabalho socialmente útil não é padronizado, portanto, não cria uma relação direta de quem comanda e de quem executa simplesmente, fator que inviabiliza a exploração. Acontece ali ainda a organização do trabalho no coletivo, logo não acontece o individualismo e consequentemente não há submissão.

No Instituto agrega-se educação e trabalho manual e intelectual. O trabalho é o princípio educativo e a formação profissional não se sobrepõe à formação humana, ambas formam uma unidade. Pergher (2012) acrescenta, citando Frigotto (2003), que a escola unitária pensada na perspectiva da politecnia diz respeito à superação das polaridades que a burguesia impõe entre conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático. Ao suprimir as polaridades desenvolve-se a totalidade. Enfim, Pergher (2012) acredita que mesmo frente às contradições, o Instituto Josué de Castro, ao utilizar a organização coletiva para abraçar o trabalho, traz a possibilidade aos alunos de conhecerem as relações de trabalho, sentindo-as e produzindo a existência da escola.

Como observamos, o Instituto Josué de Castro é uma instituição educativa do MST, que contempla uma organização toda própria, voltada aos ideais socialistas desse movimento social. Na sua organização educativa estão definidos

tempos educativos que envolvem os alunos em várias formas de atividade educativa, algumas delas também se apresentam no Colégio Agrícola, como a auto-organização, o autosserviço e o trabalho. O modelo de organização em alternância do Instituto não ocorre no Colégio Agrícola. Já ocorreu no início de suas atividades escolares, mas foi uma tentativa que durou pouco, efetivando-se o modelo integral e integrado de educação. Contudo, o Instituto visa educar para o socialismo, como um princípio comum ao MST, mas que não se constata no Colégio Agrícola tal princípio de modo tão objetivo no seu projeto educativo.

Seguinte a mesma linha de raciocínio, Pereira (2012) faz menção ao Instituto Josué de Castro, à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como exemplos de experiências de educação profissional no Brasil que perseguem a politecnia. Mas, destaca ainda uma terceira: Escola Agrícola 25 de Maio[24], fundada em 1989, em área de assentamento de Reforma Agrária Vitória da Conquista em Fraiburgo/SC. Pereira (2012) analisa que a experiência da Escola Agrícola 25 de Maio é uma das que constitui o sentido do termo educação profissional construído pelos movimentos sociais do campo. Mais especificamente, seu curso técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia.

> O referido curso prioriza a coletividade, a autonomia e a emancipação camponesa diante do modelo agroindustrial instalado no campo brasileiro. E aponta, além da agroecologia, o sistema de cooperativas de produção, pois se constituem na forma adotada pelo MST, como via de fortalecimento e coesão dos assentados, em termos produtivos, econômicos, sociais e políticos, visando manter o sentido do trabalho coletivo e solidário na produção agrícola (PEREIRA, 2012, p.293).

Justamente por serem grupos distintos, Freitas (2011) reforça a importância dos professores técnicos que defendem uma formação ampla e buscam a possibilidade a partir das contradições de construir um projeto educativo resistente, fortificado a partir dos conflitos.

[24] Freitas (2011) informa que o Curso está ancorado no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O PRONERA foi criado em abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, para implementar ações educativas para as populações dos acampamentos e assentamentos rurais (FREITAS, 2011, p.26). Este Programa, por sua vez, define em seus objetivos, parcerias entre movimentos sociais do campo, instituições públicas de ensino superior e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) logo, o curso respeita a participação de tais instâncias para sua concretização, além das políticas e financiamento do governo do estado.

Enfim, todos os apontamentos, conceituações, exemplos de projetos de educação tratados e discutidos até aqui demonstram que existe uma estrutura que está posta (divisão do trabalho, políticas públicas de educação, relações sociais...), organicamente vinculada à superestrutura com seus organismos e ideologias (diferentes instituições sociais). Assim, a educação está localizada bem no meio desse emaranhado, não sendo possível negar seu envolvimento, o que torna fundamental discutir a que se destina com que intencionalidade planeja e executa seu projeto educativo.

Nesse caminho, apresenta-se o Colégio Agrícola do Sudoeste do Paraná e a intenção de trazer os elementos históricos que o materializaram, em que se assenta o projeto formativo pensado, a organização curricular e escolar, as práticas educativas, bem como e se estes são potenciais para uma educação politécnica.

3 - COLÉGIO AGRÍCOLA DE FRANCISCO BELTRÃO: ASPECTOS DE SUA HISTÓRIA E DE SUA ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

Apresentar o Colégio Agrícola de Francisco Beltrão é um desafio: é uma história envolvente, significativa e relevante na educação no campo no Sudoeste do Paraná, mas tão pouco conhecida. Como "costurar" um pouco dessa “colcha de retalhos”, com seus momentos conflituosos, contraditórios, decisivos para se manter quanto instituição e que também colaboram para caracterizar elementos sociais e históricos importantes que influenciou seu projeto educativo?

Partindo dessa perspectiva, a intenção nesse capítulo é tratar de forma ampla o desenrolar histórico do Colégio Agrícola, sem, no entanto, esgotar a análise dos detalhes, que são muitos.

De onde nasce a ideia do Curso que resulta na materialidade do Colégio Agrícola? Quais os aspectos sociais e econômicos na construção de sua atual estrutura física? O envolvimento com a Fundação Cultural, Educacional e Tecnológica de Francisco Beltrão (TEXCEL) e os embates com a Prefeitura Municipal? As determinações realizadas nas situações adversas enquanto elementos formativos e que parecem não estar presentes no PPP?

O que se expressa enquanto elementos formativos no PPP diz respeito a organização em si, detalha os espaços, as práticas educativas, porém, sem consistência, não detalha as mudanças pelas quais passaram os Cursos e suas matrizes curriculares.

O que tem e quanto tem de envolvimento dos profissionais com o trabalho formativo, as diferentes funções necessárias e responsáveis pela vida em internato, além da sala de aula? A expressividade da formação dos profissionais da Área Técnica como diferencial na educação e a importância de aliar teoria e prática, ciência e técnica? São questões que nos envolvem na discussão sobre sua organização educativa.

3.1 - Elementos históricos da origem e da constituição física do Colégio Agrícola de Francisco Beltrão

Quando a pesquisa se enreda para os elementos históricos da constituição do Colégio Agrícola acontece algo muito interessante, quanto mais se descobre, mais quer saber. Esse é um capítulo da história do Colégio Agrícola que se encontra em partes no PPP e em outros locais. Por mais que resida na memória dos envolvidos mais próximos ao Colégio, ou mesmo tendo partes relatadas em trabalhos de pesquisa e documentos, são elementos desconhecidos de muitos, em especial de profissionais que trabalham no Colégio Agrícola, de alunos que ali se formam e da comunidade em geral.

O que é descrito nesse tópico tem como objetivo situar o contexto histórico do Colégio Agrícola de Francisco Beltrão, enquanto alicerce para a estrutura organizacional e física que se encontra na atualidade. Ou seja, a origem, as adversidades, as intenções, os posicionamentos, enfim, as múltiplas determinações pelas quais passa e passou ao longo do tempo.

O Colégio Agrícola do Sudoeste do Paraná está localizado atualmente numa área de 45 ha (450.000 m²) na Linha Santa Bárbara, interior de Francisco Beltrão no Paraná. Segundo Martiniak (2015), foi a demanda por trabalhadores para a agroindústria que concretizou a criação dos colégios agrícolas no Paraná. Os primeiros colégios agrícolas do Estado foram o Colégio Agrícola Augusto Ribas, em Ponta Grossa, Centro Estadual Educacional Getulio Vargas, em Palmeira, e o Centro Estadual Educacional Professor Olegário Macedo, em Castro. Estes,inicialmente, foram criados como Escola de Trabalhadores Rurais e datam da primeira metade do século XX.[25]

[25] A rede de ensino agrícola do Paraná é composta atualmente por vinte colégios agrícolas: Apucarana – Colégio Agrícola Estadual Manoel Ribas; Arapoti – Centro Estadual de Educação Profissional de Arapoti; Cambará – Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola Mohamad Ai Hamzé; Campo Mourão – Colégio Agrícola Estadual de Campo Mourão; Castro – CEEP Olegário Macedo; Clevelândia - CEEP Assis Brasil; Diamante do Norte – Colégio Agrícola Estadual do Noroeste; Foz do Iguaçu – CEEP Prof. Manoel Moreira Pena; Francisco Beltrão - CEEP Sudoeste do Paraná; Guarapuava - CEEP Arlindo Ribeiro; Irati – Colégio Florestal Estadual Presidente Costa e Silva; Lapa – Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola da Lapa; Palmeira – Colégio Agrícola Estadual Getúlio Vargas; Palotina - Colégio Agrícola Estadual Adroaldo Augusto Colombo; Pinhais - Centro Estadual de Educação Profissional Newton Freire Maia; Rio Negro – Centro Estadual de Educação Profissional Lysimaco Ferreira da Costa; Santa Mariana – Colégio Agrícola Estadual Fernando Costa; Toledo – CEEP de Toledo e Umuarama – Colégio Agrícola Estadual de Umuarama e Colégio Agrícola de Ponta Grossa - Colégio Agrícola Augusto Ribas.

Especificamente, o Colégio Agrícola de Francisco Beltrão teve sua fundação em 1993, sob a denominação de Colégio Agrícola Estadual do Sudoeste do Paraná, conforme Resolução nº 5.929/93. O reconhecimento veio em 1997 com a Resolução nº 3.172/97.[26]

Porém, a existência do Curso Técnico em Agropecuária, que caracteriza educacionalmente o Colégio, remonta outros tempos e determinantes. Em 1975 acontece o primeiro vestibular na cidade de Francisco Beltrão na Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL), que inicia sua existência com os cursos de Estudos Sociais e Economia Doméstica. Primeiramente, instalou-se no prédio da escola Nossa Senhora da Glória, mais tarde a Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão construiu uma pequena estrutura no Bairro Miniguaçu, doada à FACIBEL, que passou a ter sede própria.

Em 1977, o professor belga Carlos Maes[27] então diretor da FACIBEL, questionava se dentre tantas sugestões que recebia, seria conveniente a criação de um curso superior de Agronomia ou Veterinária. Em seu pensamento um curso técnico seria alternativa imediata, pois acreditava que a maior carência de todos os setores econômicos do país era a falta de profissionais a nível técnico.

> Tendo à frente um entusiasta do ensino técnico, de formação européia, o professor Carlos Maes em inúmeras ocasiões defendia que a região precisava também, para seu desenvolvimento, do profissional técnico. **Inicia-se, então, a implantação da Escola de 2º Grau Miniguaçu**, inicialmente com dois cursos técnicos - **Técnico em Agropecuária** e Técnico em Edificação, tendo como mantenedora a Fundação (CANTERLE, 2011, p. 162. Grifos nosso).

A Escola de 2º Grau Miniguaçu foi constituída com empenho da FACIBEL e da Cooperativa Mista Francisco Beltrão (CONFRABEL), que mantinha Comitês Educativos com reuniões, encontros, cursos e palestras nas comunidades de Francisco Beltrão, cidade sede, Ampére, Renascença, Marmeleiro e Enéas Marques. Os Comitês pretendiam criar meios para formar o homem do campo,

[26] O Colégio Agrícola de Francisco Beltrão é identificado institucionalmente na Secretaria de Estado do Paraná (SEED), Departamento de Educação e Trabalho, por Centro Estadual de Educação Profissional do Sudoeste do Paraná (CEEP Sudoeste) desde o ano de 2002. Portanto, muitas referências no PPP respondem por Centro ou CEEP e não como Colégio Agrícola.

[27] "Durante quinze anos, a FACIBEL teve na direção um dos fundadores e ex-padre belga Carlos Maes, que deixou o celibato para ser educador e ficou vinte e cinco anos na Faculdade de Francisco Beltrão (JORNAL DE BELTRÃO, novembro de 2010). Desde 1999 a FACIBEL foi incorporada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, a qual participa dos trabalhos e ações realizadas pelos movimentos sociais na região" (DANIELI, 2014, p.139).

bem como a possibilidade de criar novos líderes para manter e desenvolver as atividades da própria Cooperativa. “Mais do que isso, os Comitês Educativos, realizavam parcerias e convênios que fortaleceram os trabalhos pedagógicos e formativos dos agricultores” (DANIELI, 2014, p.146). As parcerias da CONFRABEL contavam com a FACIBEL, a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR)e algumas associações.

> Nos convênios o Colégio Miniguaçu de Francisco Beltrão (no Curso Técnico em Agropecuária), a FACIBEL (Curso de Economia Doméstica), o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), o PRODAC (Programa Diversificado de Ação Comunitária), Escolas Particulares (com bolsas de estudos por meio Ministério de Educação e Cultura – MEC, para os filhos de associados), entre outros. Demonstrando assim a luta da cooperativa e de outros movimentos na capacitação e formação dos agricultores (DANIELI, 2014, p.146).

Eis, então, o berço do Curso Técnico em Agropecuária que se mantém até hoje no Colégio Agrícola. Porém, após os convênios, o Curso Técnico não se sustentava financeiramente e a Fundação de Desenvolvimento Educacional, Cultural e Profissional de Francisco Beltrão (FUNDESBEL), criada pela prefeitura de Francisco Beltrão, passou a arcar com as despesas maiores. Ou seja, de 1978 a 1990 o Curso funcionou com o envolvimento de diferentes instituições e movimentos, inclusive e principalmente financeiramente. No movimento de estadualização da FACIBEL, as entidades se afastam e a prefeitura municipal não assume o Colégio Miniguaçu que, alegando falta de auxílio financeiro, determina seu fechamento no ano de 1990.

Porém, uma movimentação do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, prefeituras da região (especialmente de Barracão) e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) faz renascer a ideia do Curso Técnico em Agropecuária quando apresentam uma proposta para o governo do Estado. No primeiro momento, a recusa, mas, frente à pressão de deputados da região junto à Secretaria de Estado da Educação (SEED), o Curso Técnico em Agropecuária retoma sua existência sob-responsabilidade não mais do Colégio Miniguaçu e sim do Colégio Agrícola.

Imagem 01: primeira sede própria da FACIBEL e antiga sede do Colégio Agrícola.

Fonte: Arquivo Colégio Agrícola de Francisco Beltrão.

Assim, em 1994 o Colégio Agrícola iniciou suas atividades com o Curso Técnico em Agropecuária com alternância, pautado num projeto pedagógico denominado de "Proposta Metodológica Diferenciada"[28] pioneiro no Estado do Paraná, fazendo uma relação entre do curso técnico com a Pedagogia da Alternância, uma organização curricular característica das Casas Familiares Rurais.[29]

A proposta do Curso com alternância teve sua duração até o ano de 1998, quando surgiu a reforma de ensino no Estado do Paraná implantada pelo PROEM, já apresentado anteriormente nessa, que visava a adequação dos cursos técnicos à nova LDB n° 9394/96.

Mesmo com presença expressiva no Sudoeste do Paraná, o Colégio Agrícola passou por diversos desafios. Entre os anos de 1996 a 1998, com o PROEM, ocorreu a intenção de seu fechamento. Segundo a professora Elza Mafra, diretora do Colégio entre os anos1997 e 2005, em entrevista ao Jornal do Agrícola (24ª edição/2013), considera que:

[28]A característica do curso era favorecer somente alunos que residiam no meio rural num raio de 100 km do Colégio, para que houvesse a possibilidade da realização das visitas técnicas sistematizadas e de supervisões. O aluno cursava disciplinas da Base Nacional Comum e formação técnica, permanecendo três semanas no Colégio com estudos dirigidos e uma semana retornavam à propriedade rural dos pais, para aplicar os conhecimentos adquiridos (PROPOSTA METODOLÓGICA DIFERENCIADA, 1993).

[29] As primeiras turmas do Colégio tiveram suas formações concluídas no ano de 1996. Foram 55 técnicos do Curso Técnico em Agropecuária com Alternância (PPP, 2012).

> Não ter permitido o fechamento do Colégio foi a maior conquista. A proposta do Estado para a época era manter apenas alguns polos de profissionalização e, por falta de estrutura física, o nosso seria o primeiro a fechar. Várias batalhas foram travadas e vencidas, inclusive com o projeto do TECXEL (MAFRA, 2013, p.6).

Quando a professora se refere às batalhas, expressa o sentimento de quem enfrentou momentos decisivos para manter o Colégio Agrícola em funcionamento, momentos de posicionamento pessoal além do profissional.[30]

O Colégio Agrícola continuou funcionando, e mesmo com as ameaças de fechamento não deixou de investir em tentativas de resistência e construção da sede própria. Conjuntamente, existia uma discussão que mobilizava pessoas envolvidas com o setor agropecuário, pois o Colégio Agrícola era o único local de referência, mesmo que ainda funcionasse sem condições infraestruturais de atender a região Sudoeste do Paraná.

O Projeto TEXCEL, presente no depoimento da professora Elza Mafra, compõe um elemento importante da história do Colégio Agrícola. Uma história repleta de intenções, contradições, meandros políticos, tanto a nível estadual, federal, quanto municipal. Enfim, são múltiplas determinações que envolvem a história do Colégio em um processo que iniciou em 1997 e finalizou em 2002. Conforme Salvadori (2007, p. 21):

> Diante disso a Direção do Colégio Agrícola tomou frente em liderar o desenvolvimento de um projeto que tinha por objetivo buscar ajuda de órgãos públicos e privados para que o colégio pudesse ser ampliado e melhorado, já que este se encontrava em situação precária no que se refere a sua estrutura física. Na mesma época em que havia esta movimentação, em Brasília o PROEP estava sendo estruturado e os primeiros projetos estavam sendo aceitos.

No ano de 1997 a direção do Colégio Agrícola encaminhou um projeto de execução para o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)[31].

[30]Como exemplo desta forma de posicionamento, é possível citar que, por ocasião da intenção de fechamento do Colégio no período do PROEM, a professora Elza foi chamada até a SEED na sede do governo do Estado em Curitiba e recebeu a ordem para voltar e encerrar as atividades. Nesse momento negou-se a seguir a ordem, reforçando que, se assim acontecesse, seria a SEED que repassaria diretamente o comunicado oficial para a comunidade escolar da região Sudoeste do Paraná. A professora Elza voltou para casa, manteve sua decisão e a SEED não enviou nenhum representante para declarar o fechamento à comunidade.

Deste Programa poderiam participar as escolas federais, estaduais e também as comunidades organizadas. A direção do Colégio Agrícola identificou então um elemento novo: a aceitação de projetos vindos das comunidades organizadas. Assim, como o Colégio Agrícola representava a esfera estadual, a comunidade, que já vinha discutindo a necessidade do espaço agropecuário, poderia fazer parte do Projeto TEXCEL.

Cria-se nesse período a Fundação Cultural, Educacional e Tecnológica de Francisco Beltrão (TEXCEL), constituída de segmentos da sociedade e conveniada ao Colégio Agrícola. Instituição privada que tem razão social e Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), conforme pesquisa no site Empresas do Brasil, onde se encontram os cadastros das empresas do Brasil.[32]

Voltando a história, Salvadori (2007) descreve algumas questões presente na criação da Fundação:

---

[31] Em 10 de setembro de 1997 o MEC divulgou a Portaria nº 1.005, que implementou o Programa de Reforma da Educação Profissional, ou como encontrado em alguns autores, o Programa de Expansão da Educação Profissional. Além do BID, parceiro deste programa, que financiou 50% dos recursos, o investimento nacional se deu através dos recursos do Governo Federal, sendo 25% do Ministério da Educação, 25% de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Até 2002 o BID aplicou 49% dos recursos e o Brasil 51%. Da contrapartida nacional, 68% da verba investida era do MEC e 32% do FAT. Tais recursos foram utilizados para investimento na área de educação profissional, incluindo ações de reforma e ampliação de instituições federais ou estaduais já existentes; construção de centros de educação profissional sob a responsabilidade dos Estados e Distrito Federal e de um novo segmento, o comunitário(SALVADORI, 2007, p.72).

[32] A sua data de abertura consta de 21/07/1999, ainda ativa, com o nome fantasia "Fundação TECXEL", Razão Social "Fundação Cultural, Educacional e Tecnológica de Francisco Beltrão", com CNPJ Nº 03.292.276/0001-89, de Natureza Jurídica código 306-9 de Fundação Privada, com atividade econômica principal "Educação Profissional de Nível Técnico" e sua localização situada no endereço Linha Santa Bárbara, S/N. Interior de Francisco Beltrão, CEP: 85.601-970. Disponível em: http://empresasdobrasil.com/empresa/fundacao-tecxel-032922766000189. Acesso em: 19/04/2016.

A Fundação TECXEL elegeu uma nova diretoria em abril de 2016. O secretário municipal de Planejamento, Gervásio Kramer, foi eleito presidente do Conselho Diretor da entidade e tem o presidente da ACEFB, Marcos Guerra, como vice. Representantes do CESUL, Sociedade Rural e COOPERIGUAÇU também integram o conselho, voluntariamente. A Fundação TECXEL é uma iniciativa da Prefeitura para promover a qualificação profissional em parceria com o Ministério da Educação. A entidade construiu a Escola TECXEL na linha Santa Bárbara para formar profissionais nas áreas de Informática, Agroindústria, Gestão Empresarial e Meio Ambiente. Em 2006 a estrutura física serviu como base para a criação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), mas a Fundação continuou existindo e desde então era comandada pelo empresário Edgar Behne. Em 2014 passou a integrar o Centro de Inovação e Tecnologia (CIT-FBE) como entidade que realiza a captação de recursos para projetos. A Fundação planeja ampliar sua atuação em outras áreas e em parceria com outras instituições: "Vamos buscar parcerias e trabalhar projetos, por exemplo, junto com a Embrapa, e focar nossa atuação em projetos de educação ambiental, numa área que a instituição possui no interior de Beltrão", destaca o novo presidente Gervásio Kramer. Disponível em: http://www.jornaldebeltrao.com.br/noticia/243337/gervasio-assume-presidencia-da-fundacao-tecxel-de-beltrao. Acesso em: 19/04/2016.

> Com o objetivo de construir o Projeto Político Pedagógico, de acompanhar as obras físicas, a instalação dos equipamentos e móveis. Ainda ocorreu a doação de uma área que era do Colégio para a construção do TECXEL. Este convênio (parceria) dava em contrapartida ao Colégio Agrícola Estadual do Sudoeste do Paraná acesso direto, ou seja, a garantia de matrícula nos cursos oferecidos e a utilização da estrutura do TECXEL (SALVADORI, 2007, p.73).

Assim, a Fundação Cultural, Educacional e Tecnológica de Francisco Beltrão – TECXEL que estava associada à ideia de uma instituição de ensino, foi construída numa área de "258.894 m² (duzentos e cinquenta e oito mil, oitocentos e noventa e quatro metros quadrados), com instalações físicas de 3.842 m² (três mil, oitocentos e quarenta e dois metros quadrados) e com um investimento total de R$ 1.915.056,01 (Um milhão, novecentos e quinze mil, cinquenta e seis reais e um centavo)" (SALVADORI, 2007, p.22).

Uma construção realizada na área de terra do Colégio Agrícola, com o Projeto Político Pedagógico definido pela comunidade escolar, que, com seu envolvimento, acompanhou e participou diretamente o processo dessa construção, ainda que o Colégio Agrícola não tenha utilizado partes da infraestrutura do TECXEL.

Imagem 02: Alunos do Colégio Agrícola executando o paisagismo da TECXEL

Fonte: Arquivo do Colégio Agrícola.

No ano de 2002 conclui-se a ruptura formal do Convênio que unia a TECXEL e o Colégio Agrícola, justificada pelo fato de que um era responsabilidade estadual e outro era comunitário. Uma contradição, afinal o Projeto TECXEL foi iniciado justamente por conta da junção das responsabilidades. A situação desse rompimento gerou um sentimento muito forte de frustração e tristeza nos profissionais do Colégio Agrícola, como aponta a professora Elza Mafra na pesquisa de Salvadori (2007):

> A proposta inicial era atender as estruturas do Colégio Agrícola e depois foi desviada. Lógico que fica sempre, não uma magoa, mas tristeza. Para todo esse povo, não só para o Colégio Agrícola, mas todas as entidades que trabalharam no projeto e não foram ouvidas no momento que se rompeu o convênio. Foram pessoas que trabalharam, que sonharam e foram esquecidas, eu não falo em especial ao Colégio Agrícola porque o projeto não foi unicamente do Colégio, mas foram de vários setores, várias entidades agropecuárias que sonharam com um setor em que eles pudessem se qualificar, profissionalizar e buscar alternativas para a região (SALVADORI, 2007, p. 108).

Enfim, em razão do TECXEL estar desvinculado do governo estadual, passou às mãos do setor comunitário com uma estrutura excelente, mas, sem utilização, não conseguiu se sustentar financeiramente e em 2006 cedeu lugar à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Francisco Beltrão.

Imagem 03: vista área do TECXEL, atualmente Campus da UTFPR

Fonte: Salvadori (2007, p.111).

Perdendo para a TECXEL a área destinada para a sede do Colégio Agrícola, nova tentativa é feita em função da necessidade de estrutura física. Assim, em 2008 o Colégio recebe da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão um novo espaço para retomar seu projeto de construção. Um espaço com limitações para um Colégio Agrícola, que tem práticas de campo, já que dos 45 hectares somente três são aptos para as atividades de campo, sendo o restante composto por uma área verde e outra que sofre alagamentos em determinados períodos do ano, ladeado por rios. A área foi aceita para que possibilitasse a apresentação do novo projeto de construção, mas com a ideia de posterior expansão e viabilidade das práticas.

Com a aprovação da SEED e apoio da Prefeitura Municipal o novo local na Linha Santa Bárbara serviu de aporte para encaminhar o projeto de construção das instalações do Colégio Agrícola ao Programa Brasil Profissionalizado[33] do Governo Federal, o que culminou em 2010 na licitação da obra. Mas, esse não foi um processo sem percalços, pois em 2010, antes da Licitação, os recursos no montante de 10 milhões de reais estavam sendo encaminhados para outra região. A comunidade escolar se mobilizou com manifestações, participação ativa dos alunos em reuniões da Câmara de Vereadores e acolhimento de assinaturas nos abaixo-assinados em seus municípios, além de diversas reuniões com autoridades. A mobilização estava tomando vulto na região e o processo foi revertido, garantindo, assim, o início da construção em outubro de 2011 e término em 2013.

Em 2013, como novo desafio, o Colégio Agrícola luta pela ampliação da Fazenda Escola com a Prefeitura Municipal, que objetiva instalar no local um conjunto habitacional[34]. O desafio significava a solução de uma questão de

[33] O Programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os Estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o Programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de Ensino Médio integradas à Educação Profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é integrar o conhecimento do Ensino Médio à prática (BRASIL, MEC, 2007). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663. Acesso em 09/02/2016.

[34] Essa discussão foi amplamente acompanhada e apresentada por vários meios de comunicação, destacando o Jornal de Beltrão, Jornal Opinião, TV Beltrão, RPC Cataratas, TV Sudoeste, Rádio Anawin e Rádio Onda Sul. A reportagem da Rede Paranaense de Comunicação "Colégio Agrícola de Francisco Beltrão pode ficar sem área suficiente para cultivo" apresenta muito bem toda a questão. Disponível em: http://g1.globo.com/pr/parana/videos/v/colegio-agricola-de-francisco-beltrao-pode-ficar-sem-area-suficiente-para-cultivo/2804672/. Acesso em 05/12/2015

natureza social e educativa: viabilizar as práticas educativas de atividades agrícolas do Colégio ou a construção de um conjunto habitacional, entre tanto outros que estavam se concretizando no município? Para a Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão (2013)[35], por estar no perímetro urbano, o mais apropriado seria instalar na área moradias e não experimentos agrícolas. Porém, no mapa do município[36], a Linha Santa Bárbara está fora do perímetro urbano, é interior e, portanto, não é segmento urbano.

Outro determinante para a resolução da definição da área diz respeito ao fato desta estar entre os rios Marrecas e 14. Com o Colégio Agrícola, os mananciais estariam protegidos, inclusive com a preservação da mata ciliar. Ao passo que, quinhentas casas necessitariam de rede sanitária e a construção de uma ponte que ligaria o novo conjunto ao bairro Marrecas. Além da degradação da área de mata nativa, decorrente do desmatamento, demais consequências da urbanização de um rio seriam sentidas. A questão é que existem alternativas de locais no município para instalar as casas, enquanto para o Colégio, que já está com a sede construída, essa seria a única possibilidade de expansão.

Imagem 04: Atual Fazenda Escola e a área contígua pretendida pelo Colégio para ampliação da Fazenda Escola

Fonte: Arquivo do Colégio Agrícola

[35] Em entrevista ao Jornal de Beltrão (2013), o vice-prefeito Eduardo Scirea afirma que: "Primeiramente, esta área já faz parte do perímetro urbano, e não condiz com as atividades de um colégio agrícola estar no perímetro urbano". Disponível em: http://jornaldebeltrao2.rssing.com/chan-14796663/all_p8.html. Acesso em 04/01/2016

[36] O mapa é facilmente visualizado no site da Prefeitura Municipal: http://franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2013/09/MAPA-CIDADE-A.PREDIAL_ATUAL_2015-Model.pdf. Acesso em 04/01/2016.

A prefeitura ofereceu outra área para a realização dos campos experimentais, longe da sede.[37] Solução inviável frente ao fato que o Colégio sempre enfrentou o problema de ter a sede distante da Fazenda Escola, fator que motivou até um cálculo da perda, não só financeira, como pedagógica, com o deslocamento dos alunos:

> Qual o custo pedagógico e financeiro dos alunos que se formaram no Colégio de 1994 a 2012, sem ônibus próprio para deslocá-los do Bairro Miniguaçu até a Fazenda Escola a 10 Km de distância? considerando 1 viagem por dia no valor de R$ 120,00, até 2010 (14 anos de colégio), foram investidos R$ 336.000,00 de recursos proveniente da contribuição dos pais. De 2011 a 2013, o Colégio ainda contrata ônibus particulares, pois o ônibus do Estado é insuficiente, para atender a demanda das 09 turmas R$ 28.880,00 nos 03 anos, totalizando nos 20 anos de Colégio um gasto de R$ 354.880,00. Cada viagem entre embarcar, desembarcar e em trânsito 45 minutos de ida e mais 45 minutos de retorno. Semanalmente são perdidos 7,5 horas, o que equivale num ano 300 horas e em 20 anos 6.000 mil horas (JORNAL DO AGRÍCOLA, 24 ª Ed. 2013).

A questão da anexação da área à Fazenda Escola está suspensa até então. Após todo o envolvimento dos alunos em reuniões de Câmara de Vereadores. Em atividade de “porta-vozes” da questão em suas comunidades locais, reuniões, envolvimento dos meios de comunicação de massa, discussões dos processos sociais e políticos, enfim, apesar das justificativas, contradições e importância da área pretendida pelo Colégio, a posse da área não aconteceu, bem como o conjunto habitacional não se materializou.

Em 2014 a tão planejada e desejada estrutura física se materializa, porém, logo as dificuldades se fazem sentir. Estrutura gigantesca e com os mesmos recursos recebidos para manter a antiga muito menor. Faltam recursos financeiros até mesmo para aquisição de produtos de higiene e limpeza. Profissionais que trabalhavam na sede do Colégio no Bairro Miniguaçu solicitaram alocação em outras escolas estaduais do perímetro urbano, alegando não poder arcar com o ônus do transporte, do tempo gasto, da distância. Esse foi um fator que dificultou, inclusive, a contratação de novos funcionários para manter o

[37]“Posso garantir que o município não pretende abrir mão desta área", ressalta Eduardo Scirea representante da prefeitura municipal (JORNAL DE BELTRÃO, 2013). Disponível em: http://jornaldebeltrao2.rssing.com/chan-14796663/all_p8.html. Acesso em 04/01/2016.

Colégio. Enfim o ano de 2014 transcorreu mantendo apenas as condições mínimas.

Imagem 05: vista aérea estrutura física do Colégio Agrícola

Fonte: Arquivo do Colégio Agrícola.

Importante nesse processo todo foi constatar as mediações. Para explicitar melhor, busca-se o exemplo da pista em meio da floresta, tratado por Ciavatta (2001, p.130):

> O objeto é a pista de pouso – o que é o concreto dessa pista? Primeiro existe o concreto empírico que é o imediato, o empírico é o fato em si: medida são as características, o material, a estrutura física, é a pista em si, percebida pelos sentidos.

Mas a pista não é isso somente, existem as mediações: por que uma pista na floresta? Por que a escolha do local? Quais finalidades? Quais estudos? Como foi a negociação com os proprietários? São os processos sociais, econômicos, políticos, somando o empírico mais os processos (mediações) é igual ao concreto pensado da pista, mediações igual à busca dos processos de decisão.

A partir da contextualização das mediações foi possível perceber melhor como as mediações aconteceram. A exemplo de quando aconteceu todo o processo de tentativa de destituição das terras anexas, as quais o Colégio Agrícola tinha direito. É o empírico quem vê a terra e vê a coisa em si. Porém, aconteceram mediações: a prefeitura pretendia construir um conjunto

habitacional, o Colégio mais uma vez envolveu os alunos nas reuniões da Câmera de Vereadores, reuniões com APMF, Conselho Escolar, meios de comunicação, a parte econômica, e todos participaram do processo histórico.

3.1.1 - Particularidades institucionais e educativas atuais do Colégio Agrícola de Francisco Beltrão

É importante observar como as particularidades de uma instituição educativa podem sugerir formas diferenciadas de educação. Assim, a discussão dessas particularidades educativas do Colégio Agrícola busca analisar, por exemplo,como decretos ou normas são capazes de reorganizar as instituições educacionais, propor novos formatos pedagógicos e estruturais, definir a formação dos profissionais, rever as matrizes curriculares etc. Enfim, a implantação da forma integrada dos cursos no Colégio Agrícola.

Para entender a observação inicial é preciso avançar aos poucos, começando na década de 2000, período de mudança do TECXEL, quando as reformas para o Ensino Médio são implementadas e o Ensino Médio concomitante à Educação Profissional e Subsequente passa a fazer parte do Colégio Agrícola. No ano de 2001 foram criados novos cursos, como o Técnico em Agricultura e Técnico em Pecuária, de acordo com a Deliberação 02/00, do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR).

Já em 2002, os Colégios Agrícolas passam a se denominar Centro de Educação Profissional e o Colégio Agrícola de Francisco Beltrão recebe a denominação de Centro Estadual de Educação Profissional do Sudoeste do Paraná (CEEP Sudoeste).

A partir de 2004, com a política de expansão da Educação Profissional no Estado do Paraná, conforme decreto n° 5.154/2004, implantam-se os Cursos Técnicos em Agropecuária Integrado e Subsequente. O Decreto Federal n° 5.154/2004 substituiu o Decreto 2.208/1997 que impedia a oferta dos cursos de forma integrada. Como aponta o diretor pedagógico Alzemiro Prando:

– Com a criação do Decreto Federal 5.154/2004, que na sua essência instituía a organização pedagógica curricular integrada, os Colégios Agrícolas começam a ser revitalizados, com novas estruturas e novas demandas e oportunidades. Foram dadas condições de melhoria infraestruturais, apoio ao educando, criação da carreira do magistério para professores da formação específica e, sobretudo, a implantação de

matrizes curriculares unificadas. Considero um avanço no processo educacional, comparado à década anterior em que os Colégios Agrícolas quase entraram em extinção.[38]

O Curso de Educação Profissional Técnico em Agropecuária e Ensino Médio integrado tem duração de três anos e Subsequente duração de 1 ano e meio. No Curso Médio Integrado permanecem de forma integrada e integral no internato de segunda à sexta-feira, e nos finais de semana alguns pequenos grupos realizam plantões. No Curso Subsequente somente são cursadas as disciplinas da Área Técnica, com alunos externos que estudam e permanecem no Colégio somente durante o dia, fazem as refeições, mas não são internos, pois já concluíram o Ensino Médio, como têm maior idade e residem nas proximidades.

No Capítulo II da Resolução 02, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quando trata das Formas de oferta e organização do Ensino Médio, situa no Artigo 14, inciso VI, a modalidade de educação ofertada no Colégio Agrícola. Neste sentido, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Os alunos que estudam sob jugo da Resolução nº 02/2012 no Colégio Agrícola são em grande maioria filhos de pequenos agricultores, com propriedades que variam entre 3 e 12 hectares de terra, oriundos de mais de 40 municípios do Sudoeste, Oeste e Centro do Paraná e Oeste de Santa Catarina.[39]

Por "ser" do Sudoeste do Paraná, o Colégio Agrícola de Francisco Beltrão traz no Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2012)[40] essa identidade regional. O documento descreve que a região mantém-se como uma das menos urbanizadas do Estado do Paraná, característica marcante pela concentração fundiária

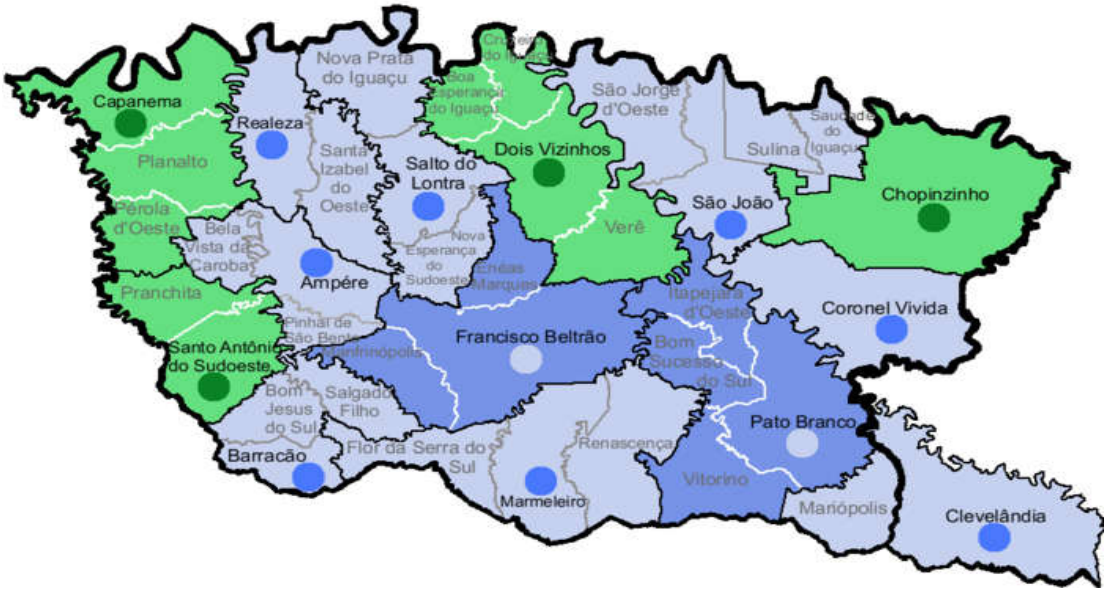
[38] Entrevista realizada em 13/05/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

[39] Em 2015, aproximadamente 70% dos alunos do Colégio Agrícola eram do interior de Francisco Beltrão, Santa Izabel, Enéas Marques, Pato Branco, Palma Sola, Marmeleiro, Realeza, Renascença, Salto do Lontra, Capanema, Ampére, Nova Prata do Iguaçu, Capitão Leônidas Marques, Itapejara do Oeste, Salgado Filho, Nova Esperança do Sudoeste, Vitorino, Santo Antônio do Sudoeste, Flor da Serra do Sul, Coronel Vivida, Pérola do Oeste, Pranchita, Boa Vista da Aparecida, Barracão, Santa Lúcia, Dois Vizinhos, Verê, Manfrinópolis, Planalto, Saudade do Iguaçu, Quedas do Iguaçu, Cascavel, Três Barras do Paraná e Faxinal dos Guedes/SC.

[40] O Projeto Político-Pedagógico do Colégio Agrícola teve sua última alteração datada de 2012.

constituída pela pequena propriedade rural. O Colégio Agrícola tem a proposta de auxiliar no desenvolvimento social da região, visto que a maioria dos alunos são filhos de pequenos agricultores (PPP, 2012). Embora a economia da região Sudoeste seja fortemente vinculada à agricultura familiar, existem instaladas diversas empresas relacionadas ao agronegócio.[41]

Imagem 06: Mapa dos Municípios da Região Sudoeste do Paraná



Fonte: http://www.planejamento.mppr.mp.br//modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2220

Em 2015, em função da procura de matrículas no Colégio Agrícola, abriu-se uma turma de primeiro ano no Curso Integrado, que ficam em tempo integral, mas não são internos e residem nos bairros da cidade, alguns são de Marmeleiro, Itapejara do Oeste, Salto do Lontra, Renascença, Nova Esperança do Sudoeste e residem com parentes ou conhecidos no município de Francisco Beltrão ou utilizam transporte para se deslocar. A abertura da turma foi uma tentativa de aumentar o número de alunos com acesso à educação nesse formato, bem como de avaliar como estes, maioria de áreas urbanas, residentes no município de Francisco Beltrão, desenvolvem-se no contexto educativo proposto.

[41] Ainda conforme o PPP (2012), dados do Censo Demográfico do IBGE 2010 demonstra que aproximadamente 38% da população do Sudoeste vive no meio rural, sendo que no Estado do Paraná a taxa é de 18,6% de habitantes que vivem no meio rural e a agricultura familiar participa com 75,5% do valor bruto da produção gerada na agricultura. Desenvolve-se nesta região a agricultura familiar diversificada, calcada na produção de grãos, de carnes e a agroindustrialização.

Porém, observou-se a seguinte contradição: alunos do meio urbano procuram o Colégio e são recebidos, buscamos índices[42] e não a formação para o campo. Questão essa que foi repensada para a triagem do teste seletivo do ano de 2016, no qual se definiu que serão selecionados alunos filhos de agricultores, somente duas turmas conforme capacidade do internato e não turma externa de alunos residentes em áreas urbanas.

Com vagas limitadas, um teste seletivo é realizado a partir de certos critérios e aproximadamente duas turmas são ingressas por ano em função da capacidade do internato. Os critérios dizem respeito se aluno tem relação direta com o campo, ou seja, o futuro aluno precisa estar no campo, mais especificamente da agricultura familiar, de pouca renda e ter boas notas. Após, passa por uma entrevista pela qual são verificadas suas atribuições relativas ao trabalho no campo, se possui afinidade, gosta e participa das atividades na propriedade agrícola da qual faz parte.

Como podemos observar, o Colégio Agrícola tem uma organização escolar com espaços que não se reduzem à sala de aula, dispõe, por exemplo: da unidade didática denominada "Fazenda Escola", Laboratórios, Pequenas Agroindústrias (oficinas), além do Internato. As práticas educativas acontecem com relação direta entre a teoria e a prática do trabalho, como manejo de animais, do solo, cultivo de alimentos que são utilizados na própria alimentação, participação em monitorias nos alojamentos e refeitório, entre outros.

3.2 - Elementos formativos expressos pelo Projeto Político-Pedagógico do Colégio

É importante observar os elementos formativos expressos no PPP de qualquer instituição que se pretenda conhecer, já que, em tese, ali está instituído seu ideário pedagógico. Assim, identificar quais são os elementos formativos, se estão presentes e são capazes de anunciar alguma evidência do tipo de

[42]Em 2005 o Colégio Agrícola de Francisco Beltrão obteve a melhor nota do ENEM entre os Colégios Agrícolas do Paraná e dos Colégios Estaduais do NRE de Francisco Beltrão. Em 2008 o Colégio foi destaque a nível local, estadual e nacional com uma das melhores notas do ENEM dos Colégios Estaduais do Paraná. Em 2011 a melhor nota do ENEM das escolas públicas estaduais do Município de Francisco Beltrão (14 escolas) e a melhor nota do ENEM dos Colégios Agrícolas do Estado (18 Colégios).

formação, que se pretende no Colégio Agrícola de Francisco Beltrão, é razão do presente momento.

Portanto, pesquisar uma instituição de ensino profissional, como é o caso do Colégio Agrícola, revela a importância de entender o que é uma educação técnica, interpretada muitas vezes como uma educação tecnicista e não reconhecida como capaz de aliar o trabalho manual e intelectual, a teoria à prática.

Nessa via, o PPP do Colégio Agrícola destaca que o homem se humaniza quando utiliza as mãos como ferramenta que auxilia na manutenção da vida, com a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência criou-se o trabalho. Ou seja, “esse processo de ampliação das habilidades humanas a partir das necessidades encontradas passou a ser chamada de trabalho” (PPP, 2012, p. 46). O trabalho humanizado, portanto, é o útil ao homem, que cria as condições necessárias para a vida, pressupõe-se nessa lógica o valor de uso, enquanto sujeito livre para usufruir desse uso. Ao criar os meios (instrumentos) que facilitam a relação de trabalho com a natureza, as capacidades são aumentadas e a evolução acontece.

Porém, não é exatamente assim que aconteceu no evoluir histórico. Com a subordinação do homem nas relações capitalistas de produção, o valor de uso perde a referência para o valor de troca e o trabalho com novas características são apresentadas com a sua divisão social. Paulatinamente os sujeitos, ao produzirem de forma alienada, trabalham somente para manter o básico da vida, como comer, por exemplo. “Mas, para viver é preciso, antes de tudo, beber, comer, morar, vestir-se, além de outras coisas” (IANNI, 1988, p.52).

Para pensar na emancipação e não na mera reprodução, é possível pensar nas relações de educação e trabalho, mais especificamente no conhecimento necessário ao entendimento dessas relações. Segundo o PPP do Colégio Agrícola (2012), o homem, por meio do trabalho constrói um mundo histórico e cultural ao apoderar-se do que lhe convém para sobreviver. Esse processo traz uma possibilidade imperativa para a humanidade: a passagem do conhecimento histórico de uma geração à outra. Mas, o PPP (2012)reconhece que essa “passagem” não ocorre assim tão naturalmente, de forma passiva, linear; existem relações sociais que se chocam a todo o momento e promovem mudanças, transformações.

Em um tópico que trata dos princípios da pedagogia e o trabalho, o PPP do Colégio Agrícola assim se refere:

> Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o Homem é a síntese das relações sociais produzidas historicamente. Segundo Saviani (2003) ao entrar em contato com a natureza o homem a transforma segundo suas necessidades, isto faz com que ele se torne diferente dos outros animais, pois no processo de transformação, há o planejamento, a execução e a transmissão do trabalho para as outras gerações (PPP, 2012, p. 46).

Neste sentido, aponta para a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto possibilidade de rupturas, a partir de uma prática educativa na forma de mediação dos acontecimentos com a prática social global, o que pode viabilizar a incorporação do legado histórico pelo ensino. De posse deste legado, os novos sujeitos se formam efetivamente, modificam-se e podem transformar as relações sociais.

A história revela que o potencial humano enquanto fator de exploração, no século XVIII, aconteceu com o avanço dos meios de produção e marca o início do trabalho humano massificado. Sujeitos passam a trabalhar mais dias e horas anuais, radicalmente tanto as mulheres quanto as crianças são levadas ao mercado da produção. Neste sentido, a divisão social do trabalho apresenta um ponto fundamental para discutir a educação para os trabalhadores.

Pode a escola reforçar a divisão do trabalho? Porém, se rumar para outros caminhos, como aponta Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), voltar-se para a clara percepção de mundo e buscar a emancipação dos alunos, a escola pode lançar mão de um projeto educativo que dê condições ao esclarecimento da realidade vivida e responda qual a especificidade que assume o trabalho humano no contexto estrutural da sociedade.

A educação emancipadora se constitui pelo ensino do conhecimento sistematizado, em consonância com o contexto histórico, portanto, com a realidade enquanto possibilidade de uma ação consciente na sociedade.

> Considerando o exposto até o momento, percebemos que o conhecimento esteve constantemente presente nos conceitos apresentados. Como no processo de humanização o Trabalho é a força motriz do desenvolvimento humano, é através dele que surge o conhecimento. Desta forma, podemos afirmar que o

> Conhecimento é o resultado das ações humanas, sendo produzido historicamente e transmitido de forma sistematizada pela educação escolar (PPP, 2012, p.48).

O trabalho do professor não pode promover um ensino descontextualizado, considerando os conteúdos do currículo escolar como desconexo da ação histórica do homem. Conhecimento advém da ação do homem, de sua prática, de seu contexto social.

Importante observar que vários professores do Colégio Agrícola já tiveram ou ainda têm algum tipo de vínculo com o SENAR, especialmente os chamados "instrutores"[43]. Assim, constatamos a influência dos professores instrutores na realização de práticas para uma educação empreendedora no Colégio Agrícola. Inclusive ocorrem Cursos do SENAR que são administrados no Colégio, como é o caso do Programa Empreendedor Rural[44], geralmente voltados aos alunos do Curso Técnico Agropecuária e Agroindústria Subsequente por terem maior idade. A pedagoga 07 faz menção a este aspecto, quando diz que:

– Quanto a minha prática, busco fazer esta relação (educação e trabalho), pois o trabalho é o principio educativo. Porém, ainda temos muito limites, pois uma parte dos educadores defendem uma visão tecnicista, com base no SENAR, empreendedorismo. E nós acreditamos numa educação que forme na totalidade, que a escola possa trabalhar as diferentes dimensões do conhecimento oportunizando aos alunos uma formação emancipadora.[45]

Sobre trabalho e educação, a pedagoga 07 é enfática ao afirmar, "percebo que esta discussão ainda é muito precária aqui na escola, não nos vemos como uma escola que deve formar para o trabalho no campo, precisamos avançar muito

[43] O agente "Instrutor" é o mediador do conhecimento e da prática profissional junto aos participantes dos eventos. São profissionais multidisciplinares, como agrônomos, veterinários, zootecnistas, técnicos agrícolas, artesãos, profissionais da saúde, etc., que são selecionados por cada Administração Regional e passam por um processo de cadastramento, credenciamento, formação e supervisão. Cada AR divulga as informações sobre os processos seletivos de forma específica e em seus sites ou meios de comunicação com a Sociedade (SENAR, s/d). Disponível em: http://www.senar.org.br/instrutores. Acesso em 15/11/2015.

[44] O EMPREENDEDOR RURAL aborda e trabalha a gestão da propriedade rural e o empreendedorismo das pessoas do meio rural. Estimula o debate e a formação de lideranças. Ensina a calcular custos do processo produtivo e a elaborar projetos para que os produtores rurais passem a administrar suas propriedades com eficiência, como se fossem verdadeiras empresas. (SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. http://www.senar.org.br/programa/programa-empreendedor-rural) Acesso em 15/11/2015.

[45] Utilizar-se-á desta forma de destaque em excertos de mais de três linhas quando estes se referirem a depoimentos dos sujeitos entrevistados na pesquisa.

nesse entendimento ainda".[46] Nota-se que por mais que o Colégio Agrícola não seja considerado uma escola do campo, sua especificidade de formação é o campo e, segundo o entendimento da pedagoga, é necessário avançar na discussão e entendimento, tanto é fato que o PPP faz uma discussão consistente acerca da relação educação e trabalho, mas não traz clareza em suas concepções, não detalha situações importantes que o fundamentaram. Como a própria contradição em pensar a educação a partir do trabalho e também pensar a preparação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, segunda a pedagoga 07, "preocupação maior é o mercado de trabalho".[47] A fala do professor 06, que leciona Filosofia no Colégio, reforça esse pensamento, quando se refere:

– O aluno vê na escola um grande marco. O aluno acaba justificando-se a partir dos outros espaços. Essa formação dele leva sim a outro tipo de formação. Exemplo é o número de alunos que saem do Colégio muito bem preparados para o mercado do trabalho.[48]

Nesse depoimento do professor sobre a relação educação e trabalho observa-se particularmente que ele acredita no técnico agrícola afinado com a preparação para o mercado de trabalho, assim como prevê o perfil profissional do técnico na Matriz Curricular do Curso, conforme discussão realizada adiante.

Sob tal aspecto, podemos questionar: será que o projeto de formação do Colégio Agrícola, a organização curricular e a prática dos profissionais não estão estritamente voltados para o mercado de trabalho do agronegócio, formar o jovem unilateral, somente para que ele seja tenha pretensão de ser o "técnico da Monsanto"[49], por exemplo?

D'Agostini e Vendramini (2014) abordam a relação do empresariado com a educação do campo, e destacam a empresa Monsanto como uma empresa que em tese se "preocupa" com a educação do campo, com o ambiente e com a

[46]Entrevista realizada em 06/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[47]Entrevista realizada em 06/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[48]Entrevista realizada em 06/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[49]A **Companhia Monsanto** é uma empresa multinacional de agricultura e biotecnologia. Sediada nos Estados Unidos, é a líder mundial na produção do herbicida glifosato, vendido sob a marca *Roundup*. Também é, de longe, o produtor líder de sementes geneticamente modificadas (transgênicos), respondendo por 70% a 100% do *marketshare* para variadas culturas.[2] AAgracetus, subsidiária da Monsanto, se concentra na produção de soja *RoundupReady* para o mercado. No Brasil, sua sede está instalada na cidade de São Paulo e compreende também a indústria de sementes *Agroceres*. (Wikipédia, a enciclopédia livre.https://pt.wikipedia.org/wiki/Monsanto_(empresa). Acesso em 15/11/2015).

sustentabilidade. O discurso da preocupação na verdade disfarça a real preocupação que é com o treinamento, formação empreendedora do jovem no campo e com a sustentabilidade de seus lucros a partir da continuidade do consumo dos venenos, sementes e produtos que a empresa vende aos agricultores.

A Monsanto é apenas um exemplo, mas existem muitos outros, com ações junto a bancos públicos e privados (Banco do Brasil, Itaú, Santander, Bradesco) e ao Sistema 'S', como o SENAR. Inclusive uma das práticas do Colégio Agrícola é realizar cursos do SENAR para os alunos de maior idade.

Imagem 07: Curso de Manejo Integrado de Pragas do SENAR[50]

Fonte: 19ª Edição Jornal Agrícola (2013)

Fica evidente o desafio da equipe pedagógica em analisar criticamente com os professores uma educação de raízes empreendedoras, que, em tese, seria mais atrativa, interessante, de fácil aceitação por parte de todos, para, em contrapartida, construir um conceito e prática de educação voltada para a formação emancipadora. A professora 08 revela essa diferença, quando dissocia a educação do Colégio com a do mercado: "A gente procura não trabalhar só na parte técnica. O mercado ele é... A gente tá no capitalismo... É aquela coisa visa o

[50]Os alunos do 3º Subsequente participando do Curso de Manejo Integrado de Pragas (MIP), aplicado na produção de soja. O objetivo do curso foi desenvolver habilidades no reconhecimento das pragas e estágios fenológicos da soja e suas medidas corretas de controle (19ª Edição Jornal do Agrícola, 2013).

lucro, mas a gente tem que formar o aluno no todo".[51] Além disso, revela que o Colégio está inserido na dinâmica do capitalismo, de fato, prepara também para o mercado. Porém, como revela, além do "lucro", existe o "formar o aluno no todo", apontando nessa via a contradição: um espaço propício a reproduzir a ideologia hegemônica do lucro, bem como um esforço na ação de resistência.

Sousa Junior (2010, p.57) sugere uma primeira atitude a ser pensada, quando o interesse é construir uma formação emancipadora:

> O fundamental é, inicialmente, compreender como a escola se coloca dentro da dinâmica do capital mundializado e se articula com as crises estruturais do trabalho abstrato e dos Estados-nacionais. Em primeiro lugar, é preciso compreender as transformações profundas ocorridas no mundo do trabalho, sobretudo as que se traduzem na brutal dispensa de trabalho vivo, o que significa, por sua vez, aprofundamento das contradições sociais, maior polarização social e criação de uma massa social crescente que sobrevive longe dos 'benefícios' da dinâmica civilizatória progressiva do capital: trabalho formal, direitos sociais, política públicas estruturais, acesso às melhores criações do mundo da ciência e das artes etc. Em segundo lugar, é preciso levar em consideração os limites extremos impostos, especialmente aos Estados da periferia capitalista, no que tange à questão da soberania e particularmente ao seu estatuto de principal gestor e financiador do sistema escolar.

A dinâmica mundializada do capital é a recusa da vida social mais igualitária e qualquer educação que promove a emancipação humana tende ser descartável. Observamos tal concepção no depoimento do professor 02, que teve experiência junto ao SENAR e a analisa criticamente:

– Eu tive experiência com o SENAR, com Casa Familiar Rural. No SENAR, com o jovem, a educação é mais técnica, **menos o lado humano.** O que a gente trabalha lá é isso e isso. Mas eu aprendi muito com o SENAR; têm suas vantagens e desvantagens: o SENAR é aquilo ali; se e vaca de leite é vaca de leite.[52]

O professor não relatou quais seriam as vantagens, mas, talvez, sejam as financeiras, de condições de trabalho, ou coisa do gênero. As desvantagens, em se tratando de educação, parecem estar claras: "se é vaca de leite é vaca de leite" e ponto. Para que o jovem que vive no campo e trabalha na cadeia produtiva

[51] Entrevista realizada em 08/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[52] Entrevista realizada em 24/06/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

do leite, necessitaria saber mais que isso? Para o agronegócio, para o jovem se manter na dinâmica do capital, esta parece ser uma boa condição.

A professora 05 demonstra a diferença das práticas do SENAR e do Colégio Agrícola: "É diferente de um curso do SENAR, que ele [aluno] aprende repetindo. No Colégio ele vai buscar os fundamentos, vai buscar o conhecimento científico que gerou aquela prática diferencia com isso"[53]. No Colégio, sob a ótica da professora, este busca fundamentar a prática com o conhecimento científico. Mas, retomando Sousa Junior (2010), existem outros elementos, como trabalho formal, direitos sociais, políticas públicas estruturais, acesso às melhores criações do mundo da ciência e das artes etc. Estes não podem ser relegados a segundo plano na escola e acredita-se que não são abordados nos cursos do SENAR.

O Colégio Agrícola também propicia aos alunos uma educação técnica, além dos componentes do currículo da Base Nacional Comum. Então, o que há de fundamento nesse tipo de educação que regularmente acontece no Colégio Agrícola? A tendência da aprendizagem não seria, nesse caso, tecnicista?

Tende-se a confundir educação técnica como tecnicista. Souza (2008) discute que a educação técnica historicamente teve prejuízos ao ser entendida como uma educação tecnicista e não ser reconhecida como capaz de aliar o trabalho manual e intelectual, a teoria à prática. Para Souza (2008), vale assinalar a pouca relevância que tem os saberes profissionais na educação fundamental e média. Por que isso ocorre?

Nesse momento, é oportuno retornar à Marx a partir de Manacorda (2007), que busca entender suas ideias educativas, e que de certa forma responde ao questionamento do parágrafo anterior feito por Souza, considerando que se trata de um elemento importante do debate sobre currículo. Manacorda se refere que o ensino técnico é adulterado pela burguesia, ao ensinar economia política e defender interesses da classe dominante. Para Marx, segundo Manacorda (2007), deveriam ser criadas escolas politécnicas (união de ensino intelectual e trabalho físico e formação tecnológica), logo, mais uma vez, destaca-se a importância de perceber o elo teoria e prática na formação escolar.

Para esclarecer o pensamento de Marx em qual deveria ser o papel social da escola, Manacorda (2007) diz que o conteúdo do ensino necessita ser

[53] Entrevista realizada em 01/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

pensado para além do contexto de divisão do trabalho e da educação burguesa, quando se trata da formação do trabalhador.

Marx considerava, na visão de Manacorda (2007), como conteúdo de ensino o conhecimento para formar o homem completo, omnilateral. Nessa busca, Marx revela nos Manuscritos de 1844 que o conhecimento não é apenas teoria de fácil explicação e sim está também nas atribuições da realidade, da vida real. Porém, é preciso não confundir o real com o empírico. No empírico reside o epiderme do real e as determinações são traços efetivos do movimento que constitui o real. Mesmo que não os conheçamos teoricamente, eles existem e operam.

Para Manacorda (2007) esses traços são captados pelas categorias. Por exemplo, a categoria trabalho não é uma invenção da mente; é um traço efetivo da realidade. O trabalho não é uma categoria pensada como artifício para conhecer a realidade, mas sim ontológica. Portanto, impossível realizar uma elaboração teórica sem entender as categorias, que não são criadas e sim extraídas dos objetos.

As consequências dessas questões sobre qual deveria ser o ensino para a classe trabalhadora foram muito importantes para a experiência socialista. Após treze anos da Revolução Russa de outubro de 1917, Shulgin (2013) expõe o problema da escola que foi destituída de sua velha forma e precisava ser pensada à sociedade pretendida. Uma questão básica é posta para a educação: o trabalho socialmente necessário. Trabalho e escola ligados de forma interativa (valores, ideias, teorias e práticas) e não justaposição.

Shulgin (2013) demonstra a persistente ideia de escola e trabalho genuína, não a partir de exemplos de outros países. Enfrentou posicionamentos práticos, que referendavam uma escola qualquer, comum, livresca. Nessa outra escola, já não basta ao professor um trabalho parcial, passageiro; seu papel é de intelectual orgânico, capaz de entrelaçar a educação ao contexto social atual, à época. Ao refletir acerca do trabalho socialmente necessário, Shulgin (2013) refere-se à importância da teoria e prática, destacando que:

> Se o traço característico da sociedade burguesa consiste na ruptura completa entre trabalho intelectual e manual, se na sociedade comunista existe a fusão, a conexão completa dos dois, então, no período de transição, coloca-se a tarefa importante de

> achar os caminhos corretos desta conexão, desenvolver a metodologia do trabalho social (SHULGIN, 2013, p.85).

E quanto ao valor do trabalho socialmente necessário, Shulgin (2013) observa três erros que não podem fazer parte do significado valorativo: primeiro, o trabalho tido como método, utilizado somente para assimilar os conteúdos dos programas; segundo, ir do livro (ilustrações, quadros, figuras) para a vida, quando o papel do ensino fica restrito ao livro tomado como ponto de partida e não o aluno e o contexto; terceiro erro, a questão dos fanáticos que não entendem o propósito do trabalho socialmente necessário, que não têm pertencimento sobre as coisas, apresentam-se sem iniciativa, não tomam a coisa para si, aí está a importância da educação para a percepção/iniciativa.

A fala da professora 02[54] demonstra que, para não incorrer no erro, é importante que eles percebam o que estão fazendo:

> –Vamos lá no campo, precisa terminar de escovar as parreiras e aplicar os produtos. E expliquei o porque do trabalho, quinze minutos, era um trabalho braçal, mas eles não têm dificuldade e não resistem quando sabem o que estão fazendo.

Não resistem quando lhes é propiciado o entendimento sobre a atividade que irão realizar, a ação passa a ter sentido, não é apenas uma atividade braçal. Assim, quando existe a percepção, os alunos tomam iniciativas, se auto-organizam, participam do processo, passam a ver as coisas com outros olhos, são partícipes da construção social. O significado de trabalho socialmente necessário resume-se à conscientização/reconhecimento da comunidade adulta do trabalho útil, necessário, produtivo, que agrega valor. Quem o realiza? Todos devem envolver-se, ora a escola, ora a comunidade, depende do tipo do trabalho.

Shulgin (2013) é veemente ao afirmar que existe a divisão entre cidade e campo, e que isso permite uma vasta área de trabalho: para as crianças do campo na fábrica e para as urbanas na agricultura. Porém, considera que não é possível construir todo o trabalho do programa baseado no trabalho socialmente necessário. O que não é em absoluto sinônimo de desistência, de tentar ligar aquilo que pode ser ligado.

[54]Entrevista realizada em 24/06/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

O estudo de Shulgin possibilitou a compreensão de que é possível sim uma escola diferente, não pensada somente para definir quem comanda ou quem é comandado. Questiona sobre a escola do campo: “mas, e o trabalho agrícola, a escola do campo? Como fazer com ela? Haveria algum passo na direção da escola do trabalho?” (SHULGIN, 2013, p.41).

O questionamento de Shulgin (2013) tenciona o revelar se o trabalho agrícola que é ensinado nas escolas do campo ou agrícolas enquanto formação que capacita os alunos a refletir e interpretar a realidade e ainda compreender a organização do trabalho presente na sociedade por meio dessa formação. Existe a preocupação, e é externada por Shulgin ao questionar como proceder com a escola do trabalho agrícola, a investigá-la se vai em direção à escola do trabalho e não na contramão.

Shulgin (2013) não tem dúvidas de que a escola de trabalho agrícola insere o aluno no exercício do trabalho em si. Cumpre, portanto, com a objetividade do trabalho quando “liga” o aluno com a “classe-construtora” e não apenas explica o que é o trabalho. Porém, é pouco; o trabalho é mais que isso. Para ele, é o elementar da vida humana, logo o elementar da educação é perceber a atualidade no ato de ensinar.

Por conseguinte, parece clara a ideia de que para a escola agrícola ligar o aluno à classe construtora não basta agregar o trabalho à educação. Para chegar a completude dessa concepção de escola do trabalho, uma categoria é fundamental: a práxis. O PPP (2012) faz referência à práxis no sentido de que se a atividade teórica, por conta própria não capaz de modificar a realidade, afinal se concretiza sem a prática, também, a prática por si mesma não é capaz de explicar a teoria, ambas são indissociáveis enquanto práxis. Assim, a ideia de práxis é reconhecer a latência presente no pensar. Ou seja, ela existe, porém é preciso que venha à tona, que não se conforme e continue latente na busca pelo “algo mais”. Poderíamos denominar de busca pela verdade a partir da reflexão; fazer o esforço de buscar a verdade a partir do existente e agir para transformar.

> Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente) (GRAMSCI, 1999, p.101).

Quer dizer, a teoria que é a reflexão mostra como funciona a realidade é preciso conhecê-la para não incorrer no erro da ingenuidade, acreditar no "vale tudo" e agir cegamente. É preciso que teoria e prática partam da contradição, de forma crítica, consciente. Marx (1986) descreve a práxis enquanto revolucionária a partir do momento que ela reconhece a divisão de classes sociais quando o trabalho obedece ao mercado de capital. "A consciência de mudar as circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária" (MARX, 1986, p.12). Portanto, a educação que se quer emancipatória requer o entendimento da práxis política, cultural, crítica e reflexiva. Mantendo-se distante e atuando de forma fragmentada sua ação volta-se para a manutenção do *status quo*.

Em resumo a práxis é isso: buscar a verdade no sentido da emancipação, da libertação da opressão, de descobrir os mecanismos de opressão e necessidade de superá-los, já que essa condição é possível e existe na sociedade. "Ou seja, não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo" (VÁZQUEZ, 1990, p.209). É preciso que a educação respeite a unidade entre teoria e prática pautada de antemão em objetivos, mediações, conhecimentos, ações, materializando-se na práxis.

Entender a práxis é fundamental para não ficar numa forma de educação que privilegia a teoria pela teoria, ou mesmo a prática pela prática, ou seja, é a práxis conjuntamente com o trabalho que concorre para a busca da verdade, fundamento da formação humana que permite ir além do que está posto.

A organização escolar do Colégio Agrícola nos sugere auxiliar na coesão entre teoria e prática, pois o tempo para a prática, além do tempo para a teoria, tende a possibilitar que se realize o trabalho, forme-se com e no trabalho. Ou seja, para que o ensino e a formação acontecem com a prática do trabalho. O PPP (2012) refere-se que tanto a formação do professor quanto a organização que este faz dos conteúdos e a formação do professor em termos teóricos e práticos são aspectos que devem ser articulados. Nesse processo, segundo o PPP (2012), citando Libâneo, o trabalho leva em conta o processo de ensino como uma atividade em grupo. Com a participação de professores e alunos, o organizador é o professor, que tenciona promover as condições e meios pelos quais os alunos compreendem os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e convicções.

Portando, segundo o PPP (2012), aliar teoria à prática, além da possibilidade de formar-se pelo trabalho, é uma forma de manter uma ótima relação interpessoal entre professor e aluno e o próprio conteúdo. Este passo, em busca de aliar teoria e prática, está nas mãos de todos aqueles professores que estão dispostos a dar o grande salto em busca da realidade.

O movimento da realidade educacional tem dado pistas de que, uma escola que tem dimensionado em sua organização pedagógica e curricular a relação teoria e prática na formação escolar, via associação entre ensino e trabalho, realiza um trabalho educativo significativo e diferenciado. Assim, discutir práticas pedagógicas à formação politécnica requer identificar um projeto educativo para os trabalhadores, capaz de unir educação ao trabalho, teoria e prática, práxis como bases para as mediações com o contexto de trabalho.

3.3 - Organização pedagógica e curricular

3.3.1 - As Matrizes Curriculares e suas modificações

O Plano de Curso Técnico Agropecuária Integrado (2011) do Colégio Agrícola se orienta pela Deliberação Nº 09/06-CEE/PR. [55] Este Plano de Cursorefere-seque o Técnico em Agropecuária em formação será capacitado a: perceber de maneira **sistêmica** as implicações sociais, econômicas, ambientais, políticas e técnicas de sua atuação profissional; bem como, agindo para detectar os problemas e aplicar as soluções técnicas, de forma suficientemente criativa, **sustentável**, rápida e coerente com a realidade rural; atuar em sistemas de produção agropecuária e extrativista fundamentados em princípios de desenvolvimento sustentável; planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários; administrar propriedades rurais.

O Plano de Curso (2011) ainda se refere ao perfil do profissional Técnico em Agropecuária: que este seja capaz de aplicar e monitorar programas

[55] Art. 14. O perfil profissional de conclusão do curso, considerando o nível de autonomia e de responsabilidade do técnico a ser formado, deverá: I – quando se tratar de profissão regulamentada, traçar o perfil em conformidade com a Lei do Exercício Profissional; II – quando incluir qualificação profissional, **descrever o perfil correspondente de cada ocupação existente no mercado de trabalho** (Conselho Estadual de Educação/PR - Deliberação 09/2006).

preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial; fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial; realizar medição, demarcação e levantamento topográficos rurais; atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa; ser tolerante e receptivo à diversidade cultural, étnica, religiosa, política e social das comunidades onde vier a se inserir no mundo do trabalho.

Percebe-se que o Plano de Curso em que estão contidas as Matrizes Curriculares, adota um discurso de visão sistêmica e sustentabilidade. A contradição reside no pensamento de que a realidade rural só se pauta no sistema econômico globalizado. Ao tornar o profissional sistêmico e o espaço rural sustentável sob a ótica do agronegócio, todos os problemas estariam resolvidos, assim, todas as ações voltadas para a degradação das riquezas naturais sob o comando da economia globalizada são resguardadas pela falácia da sustentabilidade. Conforme Silva (2012, p. 208-209):

> [...] o conceito oficial do desenvolvimento sustentável adotado por vários governos, políticos, empresários e mesmo por algumas organizações não governamentais (ONGs) implica a continuidade do processo de homogeneização cultural e ecológica, que hoje é mais do que nunca comandado pelo capital transnacional. Para esses poderosos atores do cenário mundial, não há contradição entre o processo de acumulação capitalista (e suas escandalosas desigualdades sociais e desastres ecológicos) e a perspectiva de sustentabilidade.

Ressalva importante a ser feita é que o termo sustentabilidade entrelaça todas as disciplinas da Matriz, ou seja, quando uma a uma as disciplinas são apresentadas, trazem em sua ementa o termo, até mesmo em agroecologia menciona-se a agricultura sustentável.

O PPP (2012) rege o compromisso da Educação Profissional como Educação Básica, como direito social e condição indispensável para a superação do simples adestramento às adaptações às demandas ditadas pelo mercado. Significa adotar uma concepção de escola unitária que se coloca para os jovens como direito à conclusão da escolaridade em nível médio numa relação mediata com o trabalho produtivo. Ou seja, garantir uma escolaridade básica de qualidade que poderá contribuir para sua inserção numa área técnica que ajude a garantir sua subsistência.

Mas, será que o Colégio ensina um conhecimento que deriva do pensamento capitalista do agronegócio ou para o trabalhador do campo? As escolas tradicionais foram constituídas como meio de propagar a cultura burguesa e enquadrar todos os indivíduos nos moldes desta cultura. E a educação politécnica passa por outro caminho, totalmente adverso a isso, a questão é perceber se existem potencialidades, interesses para que se consolide tal educação. Destaca a professora 02[56]

– Tenho muito que aprender, mas eu não fico só na minha disciplina. O bonito do Colégio Agrícola, nós temos muito o que aprender, mas essa integração das disciplinas. No curso da área técnica a gente faz muito isso, não sei se a Base Nacional Comum faz isso.

Quanto à questão acima, a professora 04[57]vai à raiz da questão:

– As disciplinas são direcionadas para o campo. As disciplinas técnicas têm que dar ênfase ao campo. As da Base Nacional Comum não fazem. É o ideal que as disciplinas da Base fossem direcionadas para a Área Técnica. Transformar hectare para alqueire, é matemática pura e isso não ocorre. Há mudança de professor, não há entrosamento entre os professores. Deveria ter mais da Base Nacional Comum. O objetivo do professor é que mostre a realidade do campo como ela é e que ele aplique na propriedade ou no trabalho.

A professora 04 revela, portanto, a clareza da educação voltada ao campo e também a fragilidade do Colégio. Uma educação politécnica não se faz com rotatividade de professores, sem planejamento integrado, sem a compreensão política da educação e, principalmente ausência de entrosamento. Quem convive no espaço do Colégio Agrícola percebe uma evidente divisão entre os profissionais, fator que dificulta o trabalho pedagógico e a consolidação de uma proposta de educação voltada para o jovem trabalhador do campo. A questão é: porque um Colégio que tem uma história tão significativa, de resistências, possui uma divisão entre os profissionais? Seriam questões políticas, de relacionamentos pessoais?[58]

Será possível pensar numa discussão que vão numa única direção sob a égide da divisão? Enfim, são questões para as quais não se buscará respostas

[56]Entrevista realizada em 24/06/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[57] Entrevista realizada em 30/09/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[58]Essa é uma questão para a qual não se buscará aprofundamento nessa pesquisa, mas que não pode ser desconsiderada para nossas reflexões no próprio Colégio.

nesse momento de pesquisa, porém, elas envolvem e influenciam nas decisões, mesmo nas discussões do que e como “brigar” por matrizes para um projeto de educação politécnica.

No quadro a seguir, apresenta-se a Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado:

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado

Nº	Nome da Disciplina (Código SAE)	Composição Curricular	Carga Horária Semanal das Seriações		
			1	2	3
1	ARTE (704)	BNC	0	2	2
2	BIOLOGIA (1001)	BNC	2	2	2
3	EDUCACAO FISICA (601)	BNC	2	2	2
4	FILOSOFIA (2201)	BNC	2	2	2
5	FISICA (901)	BNC	2	2	2
6	GEOGRAFIA (401)	BNC	2	2	2
7	HISTORIA (501)	BNC	2	2	2
8	LINGUA PORT. E LITERATURA (104)	BNC	3	3	3
9	MATEMATICA (201)	BNC	3	3	3
10	QUIMICA (801)	BNC	2	2	2
11	SOCIOLOGIA (2301)	BNC	2	2	2
12	L.E.M.-INGLES (1107)	PD	2	0	0
13	ADMINISTRACAO E EXTEN. RURAL (3049)	FE	2	2	2
14	AGROINDUSTRIA (4667)	FE	0	0	2
15	FUNDAMENTOS DE AGROECOLOGIA (3048)	FE	2	2	0
16	HORTICULTURA (1451)	FE	3	2	2
17	INFRAESTRUTURA RURAL (3056)	FE	0	2	2
18	PRODUCAO ANIMAL (3055)	FE	4	3	3
19	PRODUCAO VEGETAL (3054)	FE	3	3	3
20	SOLOS (4626)	FE	2	2	2
21	ESTAGIO PROF. SUPERVISIONADO (4446)	E	0	2	2
		Total C.H. Semanal	40	42	42

Fonte: SEED/PR (2015).

No ano de 2008, e expressos na matriz dos anos que a precederam inclusive na matriz supracitada, os cursos técnicos sofreram reformulação, tanto na estrutura ementária, como na matriz curricular. As “adaptações” foram justificadas em função das necessidades e realidades dos Colégios Agrícolas. Para isso, a SEED, como seu Departamento do Trabalho, organizaram os eventos estaduais, do qual participaram três profissionais do Colégio Agrícola. Nesses eventos discutiram-se as propostas e as Escolas Agrícolas e Florestais criaram uma proposta de matriz curricular ao contento de todos. Porém, esta não foi levada à efeito e o que prevaleceu foi a padronização de uma matriz que vigorou a partir de 2009 e nada tinha em comum com a que foi definida pelo profissionais presentes no evento.

A professora 05 revela que:

> - No campo, até sempre questiono bastante essa mudança que hoje temos que eles (alunos) já não saem tão preparados assim, em função da mudança na grade curricular do distanciamento que ele tem, do amor de ser agricultor, antigamente eles tinham um respeito mais de ser agricultor. Quando trabalho agroecologia discuto esse modelo capitalista, tecnicista e que não vai se encaixar todo mundo, tento resgatar isso do colono, que éramos uma colônia e que não tem nada de pejorativo nisso, ao contrário[59].

Esse é um exercício de práxis, afinal se o objetivo da educação é percebera totalidade que envolve a construção do novo, é preciso aproximar-se da verdade, quanto mais for possível – como destaca Kuenzer (2002) a verdade que nunca se dá a conhecer plenamente. Logo, essa “atitude” exige o compromisso de perceber as relações de forma crítica e não crédula puramente no que está posto como verdade única.

Em se tratando de definição curricular, não podemos considerar que esta é apenas um procedimento técnico, a prescrever de modo formal os componentes curriculares e posteriormente seus conteúdos. É importante compreender como o processo de definição traz suas conexões com um processo histórico, como no parágrafo anterior. É por um processo histórico que podemos compreender a construção social de um currículo, e Goodson (1995) faz entender que para compreender o atual formato do currículo é necessária uma busca histórica, ou seja, é preciso revelar os caminhos históricos de sua implicação no que está posto.

[59]Entrevista realizada em 01/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

Para Goodson (1995) o currículo emerge como conceito de escolarização quando as classes escolares se originaram. A partir deste processo ficou claro o surgimento de uma escolarização sequenciada, voltada para o ideal da disciplina, obedecendo um padrão de organização com amplo poder de diferenciar, tanto pelo viés do contexto social, quanto econômico (tempo de permanência na escola, classe social etc.). Assim, o conhecimento passa a ser designado conforme o aluno é avaliado, consequentemente o currículo que respeita o mercado como premissa é definido nestes termos e constantemente reformulado. Conforme Goodson (1995, p. 42):

> Basicamente, um sistema assim hierárquico é muitas vezes visto como algo que nega a dialética da educação, a noção de diálogo e a flexibilidade que alguns consideravam (e ainda consideram) fundamentais para o processo de aprendizagem.

Como ainda explica Goodson (1995),quando o currículo passa a ser padronizado conforme a retórica das salas de aula (matérias, horários, notas), normatiza-se e praticamente perpetua-se. O formato do currículo a partir dessa padronização institui a matéria escolar, que são tentativas de controle da definição e aceitação das disciplinas a partir de relações de poder que as sustentam. Para o autor:

> Nesta visão, portanto, as disciplinas não podem ser transformadas como 'destilações' finais de um conhecimento que não muda nem pode mudar. Nem podem ser ensinadas como se fossem estruturas e texto incontestáveis e fundamentais (GOODSON, 1995, p.43).

Nessas relações de poder, que define entre esta ou aquela disciplina, o que aconteceu com a matriz no ano de 2008 foi a redução da carga horária do curso, porém, com a mesma quantidade e teor dos conteúdos.

Souza (2008) menciona que, um exame sobre a razão de privilegiar essa ou aquela disciplina na matriz curricular, evidencia que essa dinâmica parte dos valores da sociedade que perambulava entre o urbano, o industrial e o tecnológico. Assim, as humanidades revertiam-se em cultura científica e atenderiam aos objetivos pré-estabelecidos para a educação. Ao longo do tempo, e dos interesses envolvidos, as disciplinas foram migrando, diluindo-se na matriz curricular, e a supremacia de umas sobre outras se deve as necessidades de uma

sociedade norteada pelo mercado, dependente do desenvolvimento científico e tecnológico – modelo importado dos Estados Unidos.

Disciplinas como História e Geografia, por exemplo, estavam a serviço da ideologia do regime militar no período de exceção política da ditadura no país, ao inserir matérias como Educação Moral e Cívica e OSPB para submeter os movimentos estudantis, bem como inculcar ideias e valores anticomunistas. O cenário educacional brasileiro, nesse período, volta-se para a eficiência, a racionalidade, o pragmatismo, rapidez, aplicação imediata, objetividade, funcionalidade.

Raramente os profissionais da educação percebem a importância da prática educativa que são influenciadas pelas prescrições do currículo, e que as práticas são configuradas por vários contextos que pressupõem o cultural, o social e requer intencionalidade. É o que Sacristán (2000) define como prática pedagógica multicontextualizada.

Os conflitos e indagações acerca do currículo e sua organização sempre esteve envolto a interesses de posse sobre a ideologia para garantir o controle social (APPLE, 1982). Para Apple, os grupos hegemônicos defendem suas ideologias e as repassam em grande parte por meio da escola. Neste sentido, a sociabilização do conhecimento e o currículo oculto [60] revelam muito do que acontece na escola em relação à estrutura econômica desigual, fruto das formas econômicas e políticas existentes. Como exemplo desse processo cultural, poucas vezes a relação entre educação e trabalho foi pensada de forma emancipatória, o que sobressaiu foi uma educação para o trabalho produtivo, atendendo às demandas do mercado capitalista.

Os currículos escolares são organizados, de modo dominante, de acordo com as áreas de conhecimento que melhor atendam aos interesses do mercado. A exemplo dos Colégios Agrícolas, seus currículos estão relacionados diretamente à lógica da agricultura capitalista, que tem mais prestígio social e é a que serve mais ao controle econômico. Contraditoriamente, o currículo pode ser praticado conforme é definido o projeto educativo da instituição, ou seja, se existe um projeto específico, amplamente discutido e definido com a compreensão do coletivo de profissionais, torna-se latente, ganha outra dimensão que não

[60] Um corpo de normas, valores implícitos concretizados pela escola, muito embora não correspondam aos objetivos planejados pelos profissionais (APPLE, 1982).

somente uma visão formal e adaptativa e sobre como está definida matriz curricular. A seguir, no quadro da matriz dos Cursos Subsequente, um exemplo do que se está discutindo.

Quadro 2: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente

Nº	Nome da Disciplina (Código SAE)	Composição Curricular	Carga Horária Semanal das Seriações		
			1	2	3
1	ADMINISTRACAO E EXTEN. RURAL (3049)	FE	2	0	2
2	AGROINDUSTRIA (4667)	FE	4	0	4
3	FUNDAMENTOS DE AGROECOLOGIA (3048)	FE	4	0	2
4	FUNDAMENTOS DO TRABALHO (3514)	FE	0	0	2
5	HORTICULTURA (1451)	FE	4	0	4
6	INFRAESTRUTURA RURAL (3056)	FE	3	0	2
7	PRODUCAO ANIMAL (3055)	FE	5	0	5
8	PRODUCAO VEGETAL (3054)	FE	5	0	5
9	SOLOS (4626)	FE	3	0	4
10	ESTAGIO PROF.SUPERVISIONADO (4446)	E	0	0	2
	Total C.H. Semanal		30	0	32

Fonte:SEED/PR (2015).

O que chama a atenção na Matriz (2011) dos Cursos Subsequente, tanto Agroindústria quanto Agropecuária, é a introdução da disciplina de Fundamentos do Trabalho, cuja ementa menciona o Mundo do Trabalho nas perspectivas ontológicas e históricas; o trabalho como realização da humanidade, como produtor da sobrevivência e da cultura; o trabalho como mercadoria no industrialismo e na dinâmica capitalista. As transformações no mundo do trabalho: tecnologias, globalização, qualificação do trabalho e do trabalhador.

A Matriz (2011) traz nos ementários a necessidade de se ensinar os conteúdos: as dimensões do trabalho humano; perspectiva histórica das transformações do mundo do trabalho; o trabalho como mercadoria: processo de alienação; emprego, desemprego e subemprego; o processo de globalização e seu impacto sobre o mundo do trabalho; o impacto das novas tecnologias

produtivas e organizacionais no mundo do trabalho; qualificação do trabalho e do trabalhador, perspectivas de inclusão do trabalhador na nova dinâmica do trabalho.

O interessante foi que essa disciplina de Fundamentos do Trabalho entrou na Matriz em 2011 e os professores tiveram dificuldades em entender a proposta. Os primeiros professores que assumiram eram da Área Técnica, e mesmo com orientação não tiveram a mesma dificuldade de trabalhar os conteúdos, até porque, quando assumiam a disciplina, o interesse tendia para o fechamento da carga horária de trabalho. A equipe pedagógica do Colégio questionava-se quem era o profissional mais indicado para ministrar as aulas: um pedagogo, professor de filosofia talvez? A SEED resolveu em 2012 definir qual habilitação iria assumir as atividades desse displina: na ordem, primeiro,os formados em Sociologia, na sequência os em Filosofia e por último em História. O professor de História conseguiu imprimir mais sentido aos conteúdos e finalmente um professor de Filosofia atendeu às orientações da equipe pedagógica e foi capaz de trabalhar a disciplina com as turmas do subsequente.

O Curso de Agroindústria Subsequente é novo no Colégio, tendo seu inicío em 2014 e tem funcionamento noturno. Formou uma turma e está concluindo a segunda em julho de 2016. É um curso frequentado por alunos dos municípios de Marmeleiro, Renascença, Bom Sucesso do Sul, Itapejara do Oeste, Saudade do Iguaçu e Francisco Beltrão, e são na sua maioria trabalhadores de empresas agroindustriais, agricultura familiar, assentamento de terras de Reforma Agrária na cidade de Renascença: João de Paula, Quebra Braço, Santa Tereza e Santa Terezinha.

Em função de tal situação dos alunos, as aulas práticas e visitas técnicas são realizadas nos sábados, pois, são trabalhadores que procuram formação técnica.Muitas das aulas práticas são desenvolvidas no meio produtivo regional. Especificamente os professores do Curso de Agroindústria realizam aulas práticas e visitas técnicas nas propriedades rurais da região, além de diferentes agroindústrias, aproveitando materiais existentes, novidades tecnológicas e recursos técnicos. Essa troca, realizada entre o Colégio e o meio produtivo regional, contribui para que alunos possam estudar diferentes realidades do que a sala de aula apresenta, não ficando restrito a um único ambiente e a um tipo de realidade. Para a pedagoga 10:

– O Colégio Agrícola é um espaço privilegiado quanto à relação educação e trabalho, tendo em vista que os alunos, através das aulas práticas, conseguem vivenciar a teoria, relacionar com os conhecimentos trazidos de sua prática social. Desse modo, as práticas pedagógicas possibilitam uma formação integral que além de formação técnica, pensa na formação humana.[61]

Pensando na formação humana, observam os profissionais que os alunos trabalhadores do dia que frequentam os cursos à noite apresentam algumas dificuldades para acompanhar os estudos com mais dedicação, justamente porque necessitam conciliar os estudos com o trabalho para manter-se. Compreendendo tal situação, a equipe de professores, coordenador de curso e pedagógico adaptam horários, aulas, avaliações, acompanhamento.

Enfim, cria-se toda uma diversidade de condições pedagógicas que envolvem a progressão da matriz curricular com vistas a formar os alunos, demonstrando que o currículo praticado pode ser ressignificado quando todos se envolvem. Portanto, os profissionais do Colégio são conscientes das múltiplas determinações que envolvem os sujeitos e pensam em ações que não estão contempladas no currículo formal.

Quadro 3: Matriz Curricular Agroindústria Subsequente

Nº	Nome da Disciplina (Código SAE)	Composição Curricular	Carga Horária Semanal das Seriações		
			1	2	3
1	CONTROLE DE QUA NO PROC AGROIN (4343)	FE	0	0	3
2	FUNDAMENTOS DO TRABALHO (3514)	FE	3	0	0
3	GESTAO AMBIENTAL (4033)	FE	3	0	0
4	GESTAO E PLAN DE COMPLEX AGROI (4318)	FE	4	0	3
5	HIGIENE AGROIN E SEG DO TRABAL (4320)	FE	3	0	3
6	TECNOLOGIAS DE CARNES E DERIVA (4342)	FE	3	0	4
7	TECNOLOGIAS DE GRAOS (4338)	FE	3	0	4
8	TECNOLOGIAS DE LATICINIOS (4340)	FE	4	0	4
9	TECNOLOGIAS DE PROCESS VEGETAL (4339)	FE	2	0	4
10	ESTAGIO PROF SUPERVISIONADO (4446)	E	0	0	2
		Total C.H. Semanal	25	0	27

Fonte: SEED/PR (2015).

[61]Entrevista realizada em 03/11/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

Interessante observar que a matriz do Curso Agroindústria Subsequente noturno traz, a exemplo do curso diurno Subsequente Agropecuária, a disciplina de Fundamentos do Trabalho. Na mesma ordem, a disciplina de Gestão Ambiental com foco na sustentabilidade, ou seja, são disciplinas propostas formativas antagônicas. A primeira diz respeito ao mundo do trabalho nas perspectivas ontológicas e históricas a partir dos processos produtivos no capitalismo e suas consequências para a classe trabalhadora. Em contrapartida, a disciplina Gestão Ambiental relaciona-se com administração de empresas, lançando mão de metodologias de administração empresarial com ênfase na sustentabilidade nos moldes de uma educação corporativa. Conforme Tiradentes (2012, p. 249), quando discorre sobre sustentabilidade, diz que:

> [...] este princípio assegura, na infindável criatividade acumuladora do capital, que, além de representar os ganhos financeiros e ideológicos já mencionados, o setor de educação corporativa torne-se um dos ramos de negócios lucrativos ou "autossustentáveis" da empresa, pela capacidade de gerar receita direta, seja por meio de cobrança de matrículas e mensalidades, seja pela obtenção de financiamentos e bolsas.

A educação corporativa tem como objetivo estimular o mercado, restringindo-se a isso. Aos trabalhadores, "funcionários", resta o treinamento, que é educado nessa perspectiva e aceita a condição, haja vista que é produto da educação corporativa, acredita que necessita vestir a camisa e que ganha profissionalmente com isso.

Quanto ao curso de Viticultura e Enologia, é importante destacar que teve um longo caminho até se efetivar. A ideia nasceu em 2010 a partir de uma discussão regional, envolvendo o meio produtivo regional, EMATER, Secretaria Municipal de Agricultura de Francisco Beltrão, Cooperativa Regional de viticultura (COOPERVIM), Associação dos viticultores de Francisco Beltrão (ABEVI), produtores rurais. Tratava-se na época da possibilidade da expansão e reorganização da cadeia produtiva regional.

–A partir desse momento, entra em cena a possibilidade de financiamento do projeto através da Fundação de Apoio a Tecnologia (FAT), com o Programa Parceiros Vitae[62].

[62] O Programa de Apoio ao Ensino Técnico foi criado em 1996 por Vitae com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da educação profissional técnica de nível médio no Brasil. Em 2006, a Fundação FAT – Fundação de Apoio à Tecnologia -, aceitou o convite para assumir a gestão do Programa em parceria com outras instituições. O Programa passou a chamar-se

Definido as estratégias regionais, passou a organização do Projeto Vitae, a ser apresentado no Concurso Nacional. De 250 projetos técnicos e agrotécnicos nacionais 25 foram premiados entre ele, o de Viticultura e Enologia, que contemplou investimento de R$ 164.000,00, destinado aos seguintes objetivos: 1º Implantação do Curso técnico em viticultura e Enologia, 2º instalação do Laboratório de Enologia; 3º construção de parreiral; 4º aquisição de bibliografias e equipamentos de laboratório e da cantina, 5º implantação de projeto de empreendedorismo na área, 6º Curso básicos para produtores rurais; 7º capacitação dos profissionais do colégio[63].

Com a aprovação do projeto em 2011, as etapas foram se cumprindo: construção da unidade de viticultura em parceria com a prefeitura municipal (que não foi totalmente terminada); compra de equipamentos de laboratório e a cantina, capacitação dos profissionais por meio de especialização *Lato Sensu* em Viticultura Enologia e 35 profissionais foram capacitados para ministrar o curso, culminando com a implantação do Curso Técnico.

É importante destacar que o Colégio Agrícola apresentou três projetos à Fundação Vitae e todos foram aprovados e concretizados, o terceiro e último foi o do Curso de Viticultura e Enologia. Na página da Fundação estão listados todos os projetos do Programa Vitae, dentre eles os do Colégio.

Quadro 4: Matriz Curricular Viticultura Subsequente

Nº	**Nome da Disciplina (Código SAE)**	**Composição Curricular**	**Carga Horária Semanal das Seriações**
			1
1	ADM E INFRAESTRUTURA RURAL (4736)	FE	2
2	ENOLOGIA (4071)	FE	4
4	INFORMATICA APLICADA (4420)	FE	3
6	PRODUCAO VINICOLA (4073)	FE	4
8	QUIMICA ENOLOGICA (4075)	FE	4
9	SOLOS (4626)	FE	4
10	VITICULTURA (4076)	FE	4
		Total C.H. Semanal	25

Fonte: SEED/PR 2015.

"Parceiros-Vitae de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico", mantendo inalterado o seu formato original. Direcionado especificamente para a modernização curricular e da base tecnológica das escolas das redes pública e filantrópica, o Programa continuou sendo realizado por meio de concursos anuais de projetos, abertos para escolas convidadas, escolhidas entre as previamente cadastradas. Disponível em: http://www.fatvitae.org.br/programa/. Acesso em 19/04/2016.

[63]Entrevista com o diretor auxiliar Alzemiro Prando no Colégio Agrícola dia 14/04/2016.

Observação importante quanto à matriz curricular do Curso de Viticultura diz respeito ao fato de que o curso foi aprovado para iniciar em 2015. Por isso, constam somente as disciplinas e a carga horária do primeiro semestre, visto que é um curso na modalidade subsequente e há a expectativa de formação de turma, com no mínimo 35 alunos, para que se concretize a ideia de um Curso Técnico em Viticultura, como único na região Sudoeste do Paraná.

Outra importante observação é que as Matrizes Curriculares dos cursos estão descoladas do PPP, ou seja, não estão contidas nele, o que evidencia uma contradição. Afinal, o PPP é, ou deveria ser, uma orientação global para que se realizem, a partir desta, a discussão vigorosa com a comunidade escolar e a definição do projeto educativo pretendido, com os meios, as ações etc. Pimenta (1991, p.79) afirma que o PPP "é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com o pessoal: professores/alunos/equipe pedagógica/pais e com os recursos de que dispõe". Logo, os elementos de currículo, como sua organização em matrizes, é parte indissociável do PPP e expressa prescrições importantes para sua prática. Como justificativapara a incorporação das matrizes no PPP é o fato de que no ano de 2011 os Cursos Técnicos foram reestruturados, reduzindo a carga horária de 50 horas para 40 horas e das disciplinas, dos estágios e das aulas práticas, tornando as aulas mais teóricas. Com a redução da carga horária, o Colégio passou a buscar cursos extracurriculares e atividades físicas e culturais, bem como a complementação com pesquisas.

O PPP do Colégio Agrícola precisa atentar para algumas situações que são especiais e tornam seu projeto educativo diferente, ou seja, o fato de manter certas decisões frente às mudanças que são postas, no caso, de manter uma carga horária de estágio maior do que as mudanças oficiais prescrevem.

No ano de 2013 os Colégios Agrícolas passam por um novo processo de atualização/reformulação curricular. A SEED e o DET - Departamento de Educação e Trabalho solicitaram a alteração da carga horária da disciplina de Agroindústria do Curso Técnico em Agropecuária. Destaque para o fato de que as referidas adequações não incluem a possibilidade de aumento na carga horária dos cursos. Nesse sentido, a sugestão da SEED seria condensar conteúdos da disciplina de Fundamentos de Agroecologia nas primeiras séries e que as demais fossem condensadas nas disciplinas de Solos, Horticultura e Produção Vegetal,

assim, as segundas séries teriam duas aulas a mais na disciplina de Agroindústria.

A referida proposta atualização/reformulação curricular foi amplamente discutida pelos profissionais do Colégio Agrícola por ocasião da Formação em Ação, que ocorreu no mês de setembro e definiu-se que se manteria a carga horária da disciplina de Agroecologia e não a dispersaria entre outras disciplinas. Acordou-se a Coordenadora do Curso, Direção auxiliar e alguns professores da Área Técnica iriam para o Simpósio "Eixo Tecnológico Recursos Naturais", na cidade de Foz do Iguaçu, no mês de outubro daquele ano, para defender a proposta do Colégio Agrícola de Francisco Beltrão.

Por ocasião do Simpósio aconteceram palestras, oficinas apresentadas por profissionais que compõem o Departamento de Educação e Trabalho da SEED, bem como pelos profissionais dos Colégios Agrícolas e Florestais que resultaram em muitas discussões. Pela proposta resultante desse Simpósio levada até a sede da SEED em Curitiba, poupou-se a disciplina de Agroecologia, aumentou-se a carga horária da disciplina de Agroindústria, resultando, como consequência negativa a redução da carga horária da disciplina de Arte, que se resumiu a duas aulas no transcorrer dos três anos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado. Ressalva-se de que este foi apenas o resultado das discussões e ainda não se materializou no currículo do Curso.

3.3.2 - O regime de internato do Colégio Agrícola

Em 2014 cerca de 270 alunos conviveram em regime Internato, oriundos de 40 municípios do Sudoeste e Oeste do Paraná e Oeste de Santa Catarina, sendo sua maioria 80% filhos de pequenos agricultores, 10% urbanos com ligação ao meio rural e 10% exclusivamente urbanos. Já em 2015 são 261 alunos internos, com 40 externos dos cursos subsequentes. As porcentagens se alteram e passam a ser 70% de alunos filhos de pequenos agricultores, 15% urbanos com ligação ao meio rural e 15% exclusivamente urbanos.

Os alunos internos seguem uma rotina com horários predefinidos, têm hora para café da manhã, almoço, lanches e jantar, de entrada, de saída e permanência nos alojamentos, para apagar todas as luzes e dormir à noite. Estes

são estipulados a partir das atividades pedagógicas e necessidades das atividades físicas de jovens que estudam em regime de internato.

Imagem 08: Entrada Alojamento Feminino

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2015).

São três anos de permanência no internato, sendo o primeiro ano o mais difícil de ser administrado. Afinal, nesse primeiro ano, os alunos necessitam conviver com uma gama variada de situações, destacando as dezoito disciplinas da Base Nacional Comum e da Área Técnica, como ainda: morar num alojamento, especificamente com mais sete colegas de quarto; realizar monitorias (lavar louça, servir o lanche); limpar o banheiro e quarto; deixar do convívio do lar durante a semana, entre outros. Ou seja, além de suas especificidades particulares, necessitam atender as da coletividade.

É de se esperar que alguns alunos "desistam", digamos assim, nos primeiros dias da convivência “intraescolar”. E se busca amenizar tal situação, demonstrando que a educação que se faz nesse espaço é significativa, compreende um contexto, alia educação ao trabalho, que reflete bons resultados na prática social dos alunos. Diálogos são realizados com eles e com as famílias, no sentido de um esforço conjunto rumo à demonstração de que a adaptação é um momento inicial, passageiro, que logo será assimilado. Os profissionais do Colégio estão sempre presentes, intermediando os momentos de conflitos e resolução de problemas e, principalmente, fortificando com os alunos a ideia de

que a formação num Colégio Agrícola pode proporcionar para sua vida tanto presente quanto futura.

O Colégio Agrícola possui um Regulamento Interno do internato, sendo um documento construído ao longo dos anos e regulamenta direitos e deveres dos alunos internos. Destaca-se a título de exemplo o Artigo 14 do Regulamento Interno (2015):

> Com relação ao refeitório, para o aluno interno e semi-interno observar e cumprir rigorosamente as seguintes normas:
> a) Observar horários das refeições, conforme cronograma estabelecido;
> b) Estar adequadamente trajado para as refeições: sem uso de regatas, shorts esportivos, vestuário de aula prática, boné ou similar e equipamentos sonoros;
> c) Manter e contribuir para que se tenha um ambiente higiênico;
> d) Auxiliar na limpeza das dependências do refeitório, seguindo cronograma de monitoria;
> e) Fazer as refeições sem desperdício, com calma, em silêncio, tendo postura e respeito com todos;
> f) Participar da monitoria pré-estabelecida, devendo cumprir as determinações, comunicando os problemas para os responsáveis.

O Regulamento Interno do Colégio Agrícola é bastante extenso e prevê diversas atribuições, entre direitos e deveres. Seu objetivo principal é regulamentar a organização coletiva, necessária não só para “manter a ordem”, como também para facilitar o trabalho pedagógico dos professores, principalmente por ser em regime de internato e é necessário preservar a disciplina. Makarenko citado por Capriles (1989) ponderou uma série de elementos considerados inovadores para a época em 1920, ao promover um projeto pedagógico para a organização da própria Colônia Górki[64] e de seu coletivo. Nesse sentido, Capriles (1989, p. 91) destaca:

> Este tipo de organização do coletivo estudantil permitiu a criação de uma metodologia completamente nova e facilitou aos educadores a tarefa de interferência ativa direcionante da educação socialista. Os destacamentos ao preservar a disciplina imposta pelo regimento interno direcionavam, também, as "perspectivas" futuras.

[64] “Sítio de 20 hectares, cheio de pinheiros e bétulas, com cinco prédios de tijolos vermelhos, completamente destruídos (...) foi ali que no dia 4 de dezembro de 1920 se instalaram os primeiros educandos, rapazes de 16 a 18 anos” (CAPRILES, 1989, p.83).

Também conforme Leudemann (2002, p. 278), Makarenko, em sua proposta voltada ao coletivo, define a coletividade como objeto da educação, já que "esta é a grande revolução da pedagogia de Makarenko. A escola deixa de ter a sala de aula como centro. O centro é a autogestão da coletividade, assegurada por uma direção única, o pedagogo responsável".

Aos poucos os alunos passam a perceber-se parte do coletivo, responsáveis pelo todo, no qual a disciplina rígida é necessária para o trabalho escolar dos alunos e dos profissionais que participam desse processo de internato.

O professor do Colégio Agrícola já concebe que a organização e cumprimento das normas internas e dos horários são fundamentais para que a coletividade dos grupos nas monitorias e organização curricular das práticas pedagógicas se efetivem. Segundo Makarenko, "todo educador deve saber exatamente o que é que ele quer e de que maneira obtê-lo" (KISTEMANN JR, 2005, p.27). Se ele quer uma educação de qualidade, como tanto se ouve falar, é preciso primeiro que esta esteja organizada com a criação e administração de coletividades.

3.3.3 - Os profissionais e o trabalho escolar

O trabalho escolar no Colégio Agrícola exige amplas e interligadas responsabilidades. Afinal, os pais "enviam" seus filhos para o Colégio, em grande maioria a quilômetros de distância, acreditando na educação que ali se concretiza, como também e especialmente na segurança psíquico-física dos filhos.

Para assegurar e manter a grande estrutura, em que se traduz o Colégio Agrícola existe funções específicas que se diferenciam das demais instituições de ensino, fato que surpreende quando constatadas. No sentido de demonstrar como é essa estrutura funcional, por assim dizer, a tabela na sequência tem por base o documento "Situação da demanda e suprimento" do Colégio Agrícola e tem como referência o mês de dezembro do ano de 2015.

Tabela 1: Profissionais que constituem o coletivo de trabalhadores do Colégio

CATEGORIA	FUNCÃO	C/H	QTD E FORMAÇÃO
Professores da Base Nacional Comum em outras funções	Direção Auxiliar	40	01. Geografia/Pós-Graduação/Mestrado
	Suporte Técnico/ Laboratórios	20	01. Química/Pós-Graduação/Mestrado * Mesmo professor da Disciplina
	CELEM	16	01. Letras Espanhol/Pós-Graduação * Mesmo professor da Disciplina
	Cultura e Arte	04	01. História/Pós-Graduação
	Esporte e Lazer	04	01. Educação Física/Pós-Graduação
	Treinamento Esportivo	04	01. Educação Física/Pós-Graduação/PDE * Mesmo professor da Disciplina
Professores da Base Nacional Comum em outras funções	Disciplinas da Base Nacional Comum	24 e 16	03. Letras/Pós-Graduação 02. Matemática/Pós-Graduação 01. Geografia/Pós-Graduação 04. História/Pós-Graduação 02. Educação Física/Pós-Graduação/PDE 01. Artes/Pós-Graduação 01. Química/Pós-Graduação/Mestrado 02. Física/Pós-Graduação 01. Biologia/Pós-Graduação 02. Filosofia/Pós-Graduação/PDE 01. Sociologia/Pós-Graduação
	TOTAL:	**23 Profissionais Base Nacional Comum**	
Professores da Área Técnica	Direção Geral	40	01. Engenheiro Agrônomo/Especialização
	Coordenação UDP – Pecuária	40	02. Veterinário/Pós-Graduação/PDE * Mesmos professores das Disciplinas
	Coordenação UDP – Agricultura	40	01. Engenheiro Agrônomo/Pós-Graduação/PDE
	Diretor UDP	40	01. Engenheiro Agrônomo/Pós-Graduação
	Coordenação Curso	40	01. Zootecnista/Pós-Graduação/Mestrado
	Coordenação Estágio	40	01. Zootecnista/Pós-Graduação/PDE
	Supervisão Estágio	40	01. Engenheiro Agrônomo/Pós-Graduação
	Suporte Técnico – Laboratórios	20	01. Engenheiro Agrônomo/Pós-Graduação
	Professores Disciplinas Técnicas	Cfe nº aula	01. Tecnologia Alimentos e Enologia/Pós-Graduação 09. Engenheiro Agrônomo: 03 Pós-Graduação; 02 PDE; 04 Mestrado. 04. Veterinário: 01 Pós-Graduação; 02 PDE; 01 Mestrado. 01. Adm. Rural/Pós-Graduação/ Mestrado

	TOTAL		**22 Profissionais da Área Técnica**
Pedagogo	Equipe Pedagógica	100	01. Pedagogia/Pós-Graduação/PDE 04. Pedagogia/Pós-Graduação
Pedagogo	Orientação Pedagógica Internato	40	01 Pedagogia/Pós-Graduação/Cursando Mestrado.
	TOTAL		**06 Pedagogos**
Agente II	Agente de leitura	40	01. Matemática/ProFuncionário[65]
	01 Secretária	40	01. Ciências Contábeis/Pós-Graduação/ProFuncionário
	Aux. Adm. Internato	200	01. Pedagogia/ProFuncionário 01.História/Pós-Graduação/ProFuncionário 01. Geografia/ProFuncionário 01. Educação Física 01.Ciências Econômicas/Pós-Gradução/ProFuncionário 01. Ensino Médio/ProFuncionário
	Téc.Cont. Financeiro	40	01. Técnico Contabilidade/ ProFuncionário
	Almoxarifado	40	01 Pedagogia/Pós-Graduação
	Apoio técnico administrativo	200	01. Tecnólogo Comércio Exterior 01. Bacharel em Administração 01. Licenciatura em Pedagogia 01. Ensino Médio 01. Sistemas Informação/ProFuncionário
	Inspetor de alunos	80	01. Ciências Biológicas/Pós-Graduação 01. Cursando Engenharia Ambiental
	TOTAL		**17 Agentes II**
Agente I	Auxiliar Serviços Gerais	400	02. Ensino Fundamental 08. Ensino Médio (01) ProFuncionário
	Cozinheiras	200	02. Ensino Fundamental 04. Ensino Médio
	Vigia	160	02. Ensino Fundamental 02. Ensino Médio
	Motorista	40	01. Ensino Fundamental
	Trabalhador de campo	40	02. Ensino Fundamental 02. Ensino Médio e PróFuncionário 01. Licenciatura em História com Pós-Graduação e ProFuncionário
	TOTAL		**26 Agentes I**

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora.

[65]O Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (ProFuncionário) promove a formação profissional técnica em nível médio de funcionários das instituições públicas de ensino. A formação é realizada a distância e tem duração média de dois anos, centrada em cinco habilitações: secretaria escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos, biblioteconomia e infraestrutura escolar. O ProFuncionário é um programa do Ministério da Educação (MEC) estados, municípios e Distrito Federal. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=97. Acesso em 22/04/2016.

Atuam no Colégio Agrícola 23 professores da Base Nacional Comum e 22 da Área Técnica, sendo 04 do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e os demais Processo Seletivo Simplificado (PSS). Esses últimos subdividem-se em seis contratados PSS e demais QPM, o que demonstra que a maior parte (85%) dos profissionais da Área Técnica atuam de forma permanente no Colégio.

A equipe pedagógica é constituída de 06 pedagogas, todas QPM, somente a Orientação de Internato reserva 40 horas para a pedagoga de internato. As demais atuam 20 horas, justifica-se assim o grande número de pedagogas.

A maioria dos funcionários Agentes I e II são PSS e, portanto, não podem cursar o ProFuncionário.

Uma característica importante diz respeito ao pertencimento que os professores, especialmente da Área Técnica, demonstram em relação ao trabalho que realizam junto aos alunos e ao Curso Profissionalizante. Se identificam com o Colégio como uma instituição que tem um projeto de Educação Técnica, do qual fazem parte. Por assim ser, valorizam o local, buscam formação complementar e sentem-se responsáveis e comprometidos.

- Temos profissionais comprometidos com a educação, fazendo com que o aluno consiga superar suas dificuldades de aprendizagem, com o desenvolvimento das práticas através dos grupos de estudos, aulas práticas, participação nas várias atividades e projetos que o colégio desenvolve[66].

É possível destacar que buscam aperfeiçoar-se em suas áreas afins, como, por exemplo, com a participação no Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE)[67] e mestrados. Nessa formação, em específico, os professores têm voltado suas temáticas de pesquisa-intervenção para aperfeiçoar e entender suas práticas, como podemos observar nos temas de seus projetos de pesquisa-intervenção.

[66]Depoimento colhido da pedagoga Jussara Woicolesko em 2014 nas dependências do Colégio Agrícola.

[67] O PDE é uma política pública de Estado, regulamentada pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que estabelece o diálogo entre os professores do Ensino Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235. Acesso em 12/04/2016.

Quadro 05: Temas e enfoques dos projetos de pesquisa-intervenção dos professores no PDE.

TEMAS	ENFOQUES
Educação Ambiental	A importância da identificação das práticas pedagógicas para as questões ambientais adotadas pelos professores que atuam no Colégio Agrícola. Discussão de diferentes concepções de educação que podem influenciar a abordagem pedagógica e a adoção de estratégias pelos professores para promover a Educação Ambiental, a partir da troca de experiência e a busca de alternativas pedagógicas.
Integração curricular entre o Ensino Médio e o Profissionalizante	Análise das dificuldades encontradas pelos professores no exercício da docência, principalmente da necessidade de mudar a forma de realização do planejamento pedagógico(individualizado). Investigação dos motivos que levam a não implementação da integração curricular do Ensino Médio com o Profissionalizante, com proposição para o Colégio de uma forma diferente do planejamento curricular de forma integrada.
A Pedagogia Histórico-Crítica como pressuposto para o ensino de doenças animal e humana	Construção de Planos de Trabalho Docente a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, como fundamento teórico para a prática docente, tendo como parâmetro à análise crítica da Educação Profissional como formação para o trabalho.
Planejamento didático de conteúdos de Produção Animal	Desenvolvimento de atividades teóricas e práticas com os alunos das 3ª séries na Disciplina de Produção Animal. Análise de práticas metodológicas de maior apropriação do conhecimento e de metodologias utilizadas pelos professores, entre as quais, os mecanismos de avaliação.
Sucessão Geracional na Agricultura Familiar	Desenvolvimento junto aos alunos do 1° ano do Ensino Médio Integrado do Curso Técnico em Agropecuária, oriundos da agricultura Familiar. Uma abordagem de trabalho com Projetos de Vida, com análises sobre as perspectivas do grupo familiar do aluno em relação ao seu futuro, ao trabalho, aos sonhos, às necessidades e à sucessão na unidade produtiva familiar.
A prática docente e a realidade social do aluno	Estudo de caso com o objetivo de evidenciar a relação entre o ensino escolar e a realidade social dos alunos do 1º semestre do Curso Técnico em Agropecuária (Modalidade Subsequente). Estudo desenvolvido na disciplina de Produção Vegetal, abordando os anseios dos alunos sobre a cultura do milho e com o objetivo de construir práticas de ensino, baseadas na Pedagogia Histórico-crítica, a partir das vivências dos alunos na realidade da Região Sudoeste do Paraná.

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora.

A amostra dos projetos de pesquisa-intervenção foi considerada em função de terem sido desenvolvidos por profissionais da Área Técnica. Embora os professores da Base Nacional Comum também realizam formação, inclusive no PDE e realizam um trabalho significativo estão sempre em rotatividade, não permanecem por muito tempo no Colégio. São os profissionais da Área Técnica que se envolvem diretamente com a dimensão do trabalho, atividades teórico-práticas, estágios, visitas, enfim, tudo o que já descrito como característica da organização pedagógico do Colégio Agrícola. Para o professor 06:

– A prática dentro do Curso Técnico, ela é fundamentada com as aulas das disciplinas técnicas, mas também com as da área das disciplinas humanas, porque trabalha não só a questão técnica como humana de trabalho, o conceito de trabalho [...] enquanto sujeito, cidadão integrado na sociedade, na realização como sujeito. As disciplinas humanas contribuem muito. Por exemplo, eu estou trabalhando nos segundos anos sobre a questão política, enquanto política de escolha, questão do trabalho do mercado e assim por diante (grifo nosso).[68]

O professor acima citado é um dos dois profissionais da Base Nacional Comum que foram entrevistados nessa pesquisa e acompanham o Colégio Agrícola a mais tempo por se sentirem engajados no local, destacam o que consideram importante enquanto professores da BNC além das práticas pedagógicas da Área Técnica que desenvolvem a capacidade intelectual, física e técnica adequadas à idade dos alunos, as disciplinas humanas, sob o ponto de vista desses professores, garantem a complementação política, tão necessária para a formação humana na integralidade. Uma área complementa a outra, integrando-se.

Outro profissional é a professora 09 da Disciplina de Língua Portuguesa que inclusive foi diretora por longo tempo no Colégio Agrícola faz entender que a integração da Área Técnica com sua prática na disciplina da Base Nacional Comum se torna real:

– Grande parte dos alunos do Colégio Agrícola provem do meio produtivo rural, e nessa caminhada foi possível agregar conteúdos da área agropecuária, através de leituras, informações, discussões inerentes ao setor produtivo e políticas agrícolas, sem se afastar da Base Nacional Comum e a visão científica da disciplina de português.[69]

[68]Entrevista realizada em 06/10/2015nas dependências do Colégio Agrícola.
[69]Entrevista realizada em 26/10/2015nas dependências do Colégio Agrícola.

O seu posicionamento demonstra que tem a preocupação em integrar as disciplinas e trazer a centralidade do trabalho, definido por ela como “meio produtivo rural” dos alunos em seu fazer pedagógico, sem se desprender do que considera ponto crucial: o conhecimento científico como fundamento.

Com a abertura para a formação continuada dos profissionais da educação, propiciada pelo PDE, alargou-se o universo para os profissionais, inclusive os que optam pelo mestrado. Destaca-se também, com igual importância, o Pró-funcionário, quando o profissional da educação pode realizar formação em serviço, buscando o que melhor cabe para seu momento de vida profissional, pautado no projeto educativo do local de atuação. Existem ainda os momentos próprios de formação, as chamadas Semanas Pedagógicas que, embora os temas venham definidos pelo NRE, o direcionamento da discussão é dado pela instituição. Por ter uma especificidade diferente, o Colégio Agrícola busca sempre discutir o que lhe é pertinente. Até porque, existem ali profissionais diretamente ligados às atividades de formação específica. Exemplo é o caso da coordenação de Curso.

A Coordenação de Curso está ligada diretamente às atividades da formação específica, como organização do Plano de Curso do Colégio, orientação aos alunos, quanto às atividades desenvolvidas na área do curso, organização de palestras, visitas e projetos que venham a contribuir para a relação teoria e prática nas suas formações (PPP, 2012).

O Colégio Agrícola conta ainda com a Coordenação de Estágio, que organiza e encaminha os estágios dos alunos, que são realizados nas 2° e 3° Séries do Curso Integrado e no 2° e 3º Semestre do Curso Subsequente Agropecuária e Agroindústria. Essa coordenação tem ainda a responsabilidade da organização das bancas para avaliação dos relatórios de estágios. Antecipadamente a esse processo de avaliação, os alunos recebem orientações, tendo um professor da área específica responsável por cada turma.

Como no Colégio Agrícola também possui a organização escolar do sistema de Internato como observado na tabela, esta pressupõe, além de profissionais para a área, outras formas de trabalho escolar, destacando os atendentes de internato, responsáveis por atender os alunos durante à noite nos alojamentos. Nos espaços que compreendem o internato ainda outros profissionais se envolvem: os inspetores, que coordenam a movimentação dos

alunos durante o dia, quando estes não estão em atividades didáticas; as cozinheiras, que preparam as refeições; os vigias, que garantem a segurança dos alunos e do Colégio como um todo.

Estes últimos trabalham em regime chamado 12 por 36. São 12 horas trabalhadas para 36 de descanso de forma contínua, desconsiderando finais de semana e feriados, pois precisam atender os alunos internos nesses períodos. Existe ainda uma função particular que apenas se encontra em Colégios com internato: Pedagogo de Internato.[70]

Esse é o universo profissional que compõem o Colégio Agrícola, destacando que de ano a ano existem algumas modificações na demanda em função do número de alunos, de cursos e da disposição da SEED. Mas um quadro comum permanente, em maior número, mantém-se e são esses os profissionais responsáveis pela manutenção física do prédio escolar e dos alunos, convivência e orientação, bem como da formação escolar a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas.

[70]O Edital N.º 90/2011 - DG/SEED descreve as atribuições da função de Pedagogo de Internato: "Orientação Educacional do Internato; participar do processo de realimentação do Currículo Pleno do Estabelecimento de Ensino; elaborar o plano de trabalho do Setor do Internato; organizar e manter atualizado o Registro Individual dos alunos internos; coletar dados dos alunos, referente a situação sócio-econômica, cultural e física; acompanhar permanentemente o Processo de Avaliação e de Recuperação dos alunos internos, fornecendo subsídios aos professores, equipe pedagógica e Conselho de Classe; orientar a direção e pais e/ou responsáveis o encaminhamento a outros especialistas, dos alunos internos que necessitam de atendimento específico; encaminhar a Equipe Pedagógica informações fornecidas pelos alunos internos, diante do Processo de Ensino/Aprendizagem quanto à atuação do Professor; promover campanhas educativas e culturais em geral; participar das Reuniões de Conselho de Classe e do Conselho Escolar; promover o contato com instituições e pessoas cujas atividades sejam úteis aos objetivos pedagógicos do internato, promovendo palestras em conjunto com a equipe pedagógica;utilizar técnicas de dinâmica de grupo ou similares, conforme exigências de cada caso que visem a autovalorização, a conduta social e a sociabilidade; promover entrosamento com as famílias em visitas e presença na comunidade; desenvolver atividades para superação de dificuldades dos alunos internos nas diversas áreas do seu desenvolvimento pessoal e educativo; promover reuniões com grupos de alunos internos para avaliação de situações surgidas, com relação a alunos, ao administrativo, pedagógico e propor soluções; promover reuniões com os alunos internos, para discussão e reelaboração do Regulamento do Internato, todas as vezes que se fizer necessário; participar de todas as atividades do economato visando o bem estar do aluno interno, como por exemplo: cozinha, lavanderia, alojamento, cardápios e outros; divulgar normas do internato aos alunos internos através de material educativo, reuniões e intervenções individuais" (Edital N.º 90/2011 - DG/SEED, 2011).

4 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO COLÉGIO AGRÍCOLA: POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA?

Os tópicos deste capítulo constituem momentos importantes da análise da pesquisa em relação ao seu objeto. São discutidas características presentes nas práticas pedagógicas que compõem o universo pedagógico do Colégio Agrícola, tais como oficinas (agroindústrias), contato com o meio, atualidade, auto-organização, autosserviço voltado ao coletivo, trabalho socialmente necessário, enquanto possibilidades de aproximação com alguns princípios da politecnia.

A relação ente o ensino e o trabalho no Colégio Agrícola é um elemento de suas práticas pedagógicas que não passa sem ser notado. Nesta instituição de ensino público, constatar alunos estudando e trabalhando é constante e ao mesmo tempo diferente das outras escolas, pois nela ocorre relação estreita entre ensino e trabalho, teoria e prática. Como aponta a professora 04[71] "o trabalho está entremeado em nossa escola, o aluno vê o dia a dia de uma propriedade, volta-se tudo pro mundo do trabalho, na agropecuária".

Essa relação justifica a busca por resposta para as questões: como se materializa a relação entre educação e trabalho no Colégio Agrícola? Que forma de trabalho pode ser considerada educativa? É um trabalho educativo para o futuro trabalhador rumo à emancipação ou se resume ao trabalho preparatório única e exclusivamente para o mercado? Reforça-se a importância desse aprofundamento, acreditando que "...o debate sobre trabalho e educação, particularmente a formação profissional em nível técnico agrícola, faz-se essencial para a compreensão da construção de um novo perfil do trabalhador no contexto atual" (FAGIANI, PREVITALI, LUCENA e FRANÇA, 2013, p.217).

O Colégio Agrícola tem em suas práticas pedagógicas o direcionamento para a relação teoria e prática na formação escolar, via associação entre ensino e trabalho. Realiza suas práticas pedagógicas em que a sala de aula não é único local de ensino, pela qual os alunos têm contato com o contexto externo e interagem com este.

O Colégio Agrícola é totalmente diferente, comparado com as escolas em que os alunos estudaram até então. "Ele chega aqui é um mundo novo". O que o

[71]Entrevista realizada em 30/09/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

professor 01[72] quer expressar com essa frase é fundamental para a relação direta com os objetivos deste capítulo, que busca analisar o que se revela nas práticas pedagógicas do Colégio Agrícola.

4.1 - As práticas pedagógicas

Na análise de como se constituem ou se caracterizam as práticas pedagógicas no Colégio Agrícola, é necessário observar que alguns autores falam em práticas pedagógicas, outros em práticas educativas, práticas escolares, ou ainda práticas docentes. Nesse sentido, o termo que será utilizado neste estudo doravante será prática pedagógica, até porque é o termo utilizado no PPP do Colégio Agrícola.

O PPP (2012) se refere que a prática pedagógica não se efetiva sem uma fundamentação teórica. Um documento, que tem como objetivo nortear a organização da prática pedagógica no Colégio são especificados alguns conceitos que subsidiam essa prática e demonstram a compreensão de alguns conceitos como Homem, Sociedade, Educação e Conhecimento, e que definem a organização dos elementos que fazem parte da escola e do sistema de ensino.

O referido PPP define como norteadora a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, em que a prática social é o ponto de partida da prática pedagógica, sendo o primeiro dos cinco momentos interdependentes propostos[73]. Conforme Marsiglia (2011, p.104), em se tratando do ponto de partida para a prática pedagógica:

> É importante salientar também que o saber das crianças, baseado em suas experiências do cotidiano, pode contribuir para a estruturação do início da atividade pedagógica, mas não é condição para ela.

Sob tal aspecto, o papel da escola, na visão de Libâneo (2012), é auxiliar os alunos rumo ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, concomitante com a apropriação dos conteúdos. Nesse sentido, a metodologia do

[72]Entrevista realizada em 23/06/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[73] 1. Prática social como ponto de partida da prática educativa; 2. Problematização; 3. Instrumentalização; 4. Catarse; 5. Prática social como ponto de chegada da prática educativa (MARSIGLIA, 2011, p.104-108)

ensinar é mais do que procedimentos e técnicas de ensino; faz-se com instrumentos de mediação da escola, em que os alunos pensam com os conceitos ensinados e com investigação do que se ensina.

Segundo Zanella (2014), o processo do conhecimento tem uma dimensão imediata e outra mediata. A primeira diz respeito à aproximação que ocorre logo no início do processo, sendo a primeira aproximação, o empírico, o que pode se intuir é isso. Na segunda, na dimensão mediata acontece a relação entre o particular e o geral, estando envolvidas as ações, os fatos, reflexões, decisões, sem as quais o objeto não teria existência. Os alunos estabelecem, portanto, novas relações, conhecimentos que antes não concebia e passam a fazer parte do concreto pensado. Nesse exercício, confronta conhecimentos sobre o que tinha e o que passa a ter, e reelabora conceitos e visões de mundo. Para Saviani (1996, p.11), “a construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto”. Uma abordagem semelhante também de Vasconcellos (1992), quando afirma que se deve possibilitar o confronto de conhecimento entre o sujeito e o objeto, pelo qual o aluno possa penetrar no objeto, compreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência.

Quando necessitamos tratar de um importante espaço e momento educativo da prática pedagógica, encontra-se a aula como centro e na qual a prática pedagógica acontece de forma mais expressiva, na sala de aula, no dia a dia das instituições educativas. “A aula como expressão da prática pedagógica” é ação do professor em sala de aula, é o que se faz, o que é executado, como irá trabalhar a partir do planejamento, condução das aulas (ROMANOVSKI e MARTINS, 2011, p.184). Sob tal ponto de vista, pode-se definir a prática pedagógica como as ações comumente utilizadas para ensinar. Estas vão desde como preparar a aula, com qual didática, metodologia, recursos, enfim, são vários elementos que se somam e dependem da atuação de cada profissional no momento de pensar a aula.

Para Santos (2012), a prática pedagógica pressupõe uma intencionalidade, tem relação direta com a prática social, na escola com o conhecimento sistematizado que seja capaz de possibilitar ao aluno a apreensão da realidade. Portanto, destaca que na educação escolar o conhecimento tem a finalidade de ultrapassar formas cotidianas de entendimento da realidade:

> No âmbito da educação escolar, a prática social educativa tem relação com o conhecimento sistematizado (ciência, filosofia, arte, cultura corporal) no sentido de fazer que o aluno transite das formas cotidianas de entendimento da realidade para formas não cotidianas de compreensão desta. Para isso existem métodos, rotinas, sequências, didáticas, conteúdos específicos que, espera-se, desenvolvam as máximas capacidades humanas (SANTOS, 2012, p.200).

Se a prática pedagógica é percebida como âmbito importante da prática escolar, nos tempos e espaços escolares, a partir da intenção e intervenção dos professores, compreende-se também que essa não se reduz às atividades internas na organização escolar, como as salas de aula. As práticas pedagógicas no Colégio Agrícola ultrapassam a sala de aula, já que é uma escola integral, com uma organização escolar que possibilita aos alunos sair constantemente e diariamente desse seu espaço.

Dados recolhidos, junto à planilha de agendamento do transporte escolar do Colégio no ano de 2015 dão conta de que foram mais de cento e cinquenta saídas dos alunos e professores para práticas pedagógicas ou outras atividades externas ao Colégio, em Francisco Beltrão e na região Sudoeste do Paraná. Saídas que dependem do ônibus do Colégio e não se somam às aulas práticas no entorno e na fazenda escola. Desde visitas técnicas e aulas práticas em propriedades ou empresas (Granjas, viveiros, psicultura, queijarias, viveiros, lavouras, hidroponia, siricicultura etc.), visitação em eventos (Expovel, Shows Agrícolas), instituições de Ensino Superior e Técnico (UNIPAR, UNIOESTE, UTFPR, UNISEP, SENAR, CENTERGEM), atividades culturais e esportivas (Espaço da Arte, Ginásios de esportes).

Mas, afinal quais são as práticas pedagógicas que caracterizam e diferenciam o Colégio Agrícola? Para responder ao questionamento, algumas práticas serão apresentadas, a começar pelas aulas práticas e visitas técnicas. As disciplinas da área técnica do Colégio têm uma divisão entre aulas teóricas e práticas, porém, os professores da Base Nacional Comum também utilizam as aulas práticas, com menos frequência que os da área técnica, mas utilizam principalmente quando acontece a integração entre as disciplinas.

4.1.1 - Aulas práticas e visitas técnicas

As aulas práticas, como a denominação sugere, constituem-se de atividades pedagógicas práticas e estão diretamente ligadas ao trabalho. É quando os alunos vão para a prática, experimentam a teoria, questionam, reformulam, trabalham. Para a pedagoga 10:[74]

– Os alunos através das aulas práticas conseguem efetivar os conhecimentos repassados pelos professores, testando e experimentando estes conhecimentos nestes espaços diferenciados que permitem uma apreensão da totalidade do que foi estudado.

A pedagoga aponta a categoria totalidade para expressar o que considera a relação teoria e prática. Mas, será que isso ocorre assim tão facilmente? Essa é uma questão que passa pelas condições em que se realizam as práticas, ou seja, depende de vários determinantes que serão refletidos no transcorrer de nossas análises. Ademais, existem n' exemplos de aulas práticas que acontecem no Colégio Agrícola, é expressão de educação e trabalho consubstanciada na teoria, na prática, nos conhecimentos e na prática social do aluno, enquanto elementos que apontam para a formação politécnica. A educação planejada para o fazer e o pensar, com a superação da monotecnia e consciência do ponto de partida e de chegada da prática social.

O PPP do Colégio (2012) discorre que para as aulas práticas, a Fazenda Escola tem um minhocário de 30 m², onde são produzidos húmus utilizados para a produção de hortaliças; 8 ha de área destinada para a produção de pastagens; estábulo destinado para matrizes em produção de leite; aprisco para atender a atividade da caprinocultura e ovinocultura; construção de canteiros, transplante e manejo de verduras e hortaliças. Na Fazenda Escola desenvolvem-se experimentos na área de Agrostologia (pastagens), Plantas Medicinais, Fruticultura, Olericultura (hortaliças) e Culturas Agrícolas de verão e inverno, como produção de cultivos anuais como feijão, soja, milho e pastagem. Quanto a esses aspectos, o professor 01salienta e acrescenta que:

– Eu vejo como importante a Fazenda Escola onde ele [aluno] pode por em prática a teoria. Levar o conhecimento a sua prática, levar para a sociedade a partir do trabalho

[74]Entrevista realizada em 03/11/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

que ele está fazendo, dos experimentos se é viável se não é, dos custos do produtor que é importante, qual é o benefício para o dia a dia de campo, cria o poder questionador das coisas que estão dando certo das que não estão[75].

O professor remete a um ponto importante, ao qual chama de “poder questionador”. Compreende que o termo é utilizado como sinônimo de poder de entendimento a partir da análise dos fatores sociais, de aliar o conhecimento com a realidade. Por conta de aliar conhecimento à realidade, as aulas práticas não se reduzem ao momento da presença na Fazenda Escola. Acontece um “vai e vem” entre sala de aula, Fazenda Escola, laboratórios de informática, enologia, fitossanidade, biologia, química e física, solos, propriedades rurais e projetos especiais comunitários, são momentos necessários quando se trata de educação politécnica, que não se reduz somente à teoria repassada em sala de aula.

Imagem 09: Aula prática e teórica na Fazenda Escola[76]

Fonte: 19ª Edição Jornal do Agrícola (2013).

Acontecem ainda a aulas práticas nos espaços denominados de "Agroindústrias" pelo Colégio, que são semelhantes a oficinas destacadas nas

[75]Entrevista realizada em 23/06/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

[76]O trabalho foi coordenado pelo professor de Horticultura e Produção Vegetal, Vitalino Casali, que, após a colheita realizada pelos alunos das 2° séries do Curso Integrado, fez uma explanação das caracterísiticas do milho. O milho tunicado é uma variedade que tem os grãos envoltos em folhelhos e é muito apreciado como planta forrageira para bovinos, também conhecido como milho-alho. Algumas culturas mais tradicionais ainda utilizam o milho tunicado na alimentação (19ª ed. Jornal do Agrícola, 2013).

falas dos estudiosos da educação politécnica, onde os alunos aprendem a produzir derivados de cana, de ovos, conservas, doces, embutidos, leite, sucos, entre outros. Quanto a tais espaços, Pistrak (2015) observa que para a educação ser politécnica é necessário ensinar aos adolescentes tarefas técnicas básicas, munindo seus olhos, bem como suas mãos, assim, eles desenvolverão habilidades e criatividade. O autor destaca que:

> A oficina escolar, portanto, não vai ensinar um ofício, no sentido usual da palavra, mas vai construir uma série de etapas que gradualmente expandirão o conhecimento do aluno *conduzindo-o à grande produção* (PISTRAK, 2015, p.203, grifo do autor).

As "Agroindústrias" do Colégio Agrícola somam seis ambientes de aprendizagem conforme aponta o PPP:

I. Agroindústria de cana de açúcar, para produção de derivados da cana de açúcar, como o açúcar mascavo, o melado, rapadura...

II. Agroindústria de Processamento de ovos, destinado à atividade de conserva, utilização de ovos para fazer massas, bolos, tortas...

III. Agroindústria de conservas e doces destinada ao aproveitamento de hortaliças e frutaspara fazer conservas, doces, sucos...

IV. Agroindústria de embutidos, destinada à transformação de carnes em derivados, como bacon, salame, linguiça, defumados...

V. Agroindústria de transformação de derivados de leite em queijos, iogurtes...

VI. Agroindústria de vinhos e sucos, destinada à produção de sucos de uva e vinhos.

Ressaltamos que as "Agroindústrias" ainda não estão totalmente equipadas e, portanto, as aulas nesses espaços funcionam de forma provisória, adaptada, mais acontecem.

Imagem 10: aula prática na "Agroindústria"[77]

Fonte: 22ª Edição Jornal do Agrícola (2013)

As visitas técnicas, diretamente ligadas às disciplinas, são realizadas, conforme PPP (2012),em propriedades rurais, agroindústrias, haras, cabanhas, fábricas de rações, instalações avícolas e suinícolas, laboratórios, como forma de complementação das aulas práticas.O objetivo das visitas técnicas realizadas nas propriedades é possibilitar ao aluno, o contato com o meio produtivo tecnológico, premissa para a educação politécnica: ter contato com esse meio e estabelecer a relação entre a teoria e prática e compreender o que está certo e errado tecnicamente. Para a professora 02:[78]

– As visitas são um diferencial. Não tem como. Para um ensino integral, só o fato de ser integral, preparar aulas práticas, preparar uma visita técnica, um espaço fora da sala, um estágio, mesmo não sendo profissional, ninguém suportaria ficar oito horas em sala de aula só ouvindo.

A professora entende que o espaço integral em que os alunos ficam o dia todo e, no caso do Colégio Agrícola, a semana toda envolvidos com estudos, carece de espaços de interação. Para o PPP (2012), as visitas têm por objetivo

[77] A aula da disciplina de Agroindústria alia conteúdo teórico, transformação e agregação de valor. Aula voltada para os alunos aproveitaram o máximo do que existe na propriedade rural, ou seja, agregar valor à matéria-prima excedente através do processamento com qualidade, dentro dos padrões técnicos e de higiene (22ª Edição Jornal do Agrícola, 2013).
[78]Entrevista realizada em 24/06/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

introduzir, reforçar e melhorar as técnicas e práticas trabalhadas em sala de aula e nas práticas desenvolvidas na Fazenda Escola.

Muitas instituições visitadas mantêm Termos de Convênios com o Colégio. São mais de 300 Termos de Convênios para a realização de Estágio, visitas técnicas e aulas práticas. A cada ano novos termos são firmados de acordo com a necessidade de atendimento as atividades.

Imagem 11: visita técnica na atividade de olericultura[79]

Fonte: 19ª Edição Jornal do Agrícola (2013)

Além do conhecimento socioeconômico da região, as visitas proporcionam a complementação do conhecimento teórico, técnico e tecnológico, fica clara a relação com o meio e uma educação com princípios politécnicos nas visitas técnicas quando o aluno do Colégio Agrícola tem o contato com o meio em contexto planejado, intencional, educativo. Ainda consta no PPP (2012) que a articulação com o setor produtivo precede de uma relação entre o estabelecimento de ensino e instituições afins aos Cursos Técnicos. Essa relação é percebida por meio de entrevistas, visitas, palestras, reuniões com temas específicos com profissionais das Instituições conveniadas.

[79] A propriedade visitada foi do Sr. Hélio, localizada na Linha Água Branca, em Francisco Beltrão. Nesta visita, os alunos do 1° Subsequente tiveram a oportunidade de conhecer o sistema de produção adotado pelo produtor, que realiza produção em escala destinada para abastecer alguns mercados de Francisco Beltrão e Marmeleiro. Além disso, a produção destina-se também para feira livre em Francisco Beltrão, em que o produtor participa a30 anos, sendo esta a principal fonte de renda. As atividades produtivas são realizadas pela família numa propriedade de 2ha (19ª ed. Jornal do Agrícola, 2013).

Para a educação ser politécnica é necessário ter o conhecimento e compreender a técnica, que é a essência do trabalho, o que exige que se manipule o material, participe ativamente do trabalho. Para Dore (2013, p. 76), “na opinião de Pistrak, a compreensão da técnica da grande indústria exige que as crianças ‘toquem’ o material, participem do trabalho, para compreender sua essência...”. Assim, tal tipo de prática pedagógica permite que o conhecimento se faça vivo e perpasse por todos os ciclos da produção. Logo, os alunos por meio das visitas técnicas, conseguem apropriar todo o processo e não apenas uma parcela deste.

Imagem 12: Prática em Olericultura[80]

Fonte: 33ª Edição do Jornal Agrícola (2014)

Não é somente na indústria que a técnica é importante. O campo também se industrializou e revela a urgência em construir a educação politécnica. Como afirma Pistrak (2015, p.48), “em todos os casos, a escola do campo terá a principal vantagem acima mencionada: em maior grau do que a escola urbana, ela poderá incluir suas crianças diretamente no processo produtivo”. A vantagem a qual o autor se refere deve-se ao fato de o aluno do campo, como é o caso da

[80] “Os professores das três turmas, Engenheiros Agrônomos, cumprem o programa curricular, trabalhando o conteúdo em aula teórica e desenvolve aula prática relacionada ao conteúdo, como a construção de canteiros, adubação, a confecção de bandejas e mudas, plantio, tratos culturais e colheita. Assim, **os alunos têm conhecimento do ciclo completo da atividade produtiva**” (33ª ed. Jornal do Agrícola, 2014. Grifos nosso)

maioria dos alunos do Colégio Agrícola, estar em contato desde pequeno com as atividades produtivas, fator que facilita a aprendizagem técnica diferentemente do que um aluno do centro urbano. Porém, isso não significa que a educação deva ser diferenciada do urbano ou do campo, mas que é necessário, além da teoria, a técnica. A falta desse elemento pode se traduzir em mistério ante ao desconhecido, facilitar a inércia e falta de ação frente ao fetichismo que precisa ser desfeito por meio da união teoria e prática, conforme indica na sequência o próprio Pistrak (2015, p.197): "O desconhecimento de coisas técnicas simples nos mantém em uma espécie de temor sagrado ante uma máquina e em êxtase religioso ante a técnica por nós desconhecida".

Com a introdução das máquinas e instrumentos agrícolas modernos no campo, a agricultura passa a relacionar-se com vários setores econômicos. Assim, a organização comum em grandes indústrias também se faz sentir no campo. Compreender esse processo é decisivo para situar que a ideia de escola politécnica nasceu da indústria e se expandiu para o campo. Conforme Pistrak (2015, p.103):

> Com tal colocação da questão, teríamos nós o direito de dizer que a escola do campo pode ser uma escola politécnica, ou melhor, teríamos fundamento para afirmar que a escola do campo pode já, agora, incorporar suficientes elementos de politecnismo para que nos movamos com sucesso para uma verdadeira escola politécnica? Indubitavelmente sim.

Destaque para o entendimento de que com a tecnologia a produção aumentou e o excedente passou a ser comercializado. Ou seja, a agricultura não é apenas de subsistência, de caráter simplificado, por mais que seja agricultura de pequeno porte, como é o caso da familiar, mas ocorre a relação com outros ramos da economia que não se reduz puramente ao doméstico. A professora 08 evidencia como a técnica é ensinada nas suas aulas práticas:

– Exemplificando nesse sentido: no campo tutorando as videiras, se ele [o aluno] entendeu qual o ramo que ele tem que deixar vai conseguir terminar aquela linha, mas se ele não entendeu, eu não posso cobrar, lá no campo é diferente do que mostrar no papel, ele pode tirar o ramo errado e desestruturar toda a planta, nosso conteúdo é o que tem que cumprir no papel, mas na volta da aula prática à sala de aula, eu tenho que retomar.[81]

[81]Entrevista realizada em 08/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

Em outras palavras: não basta podar a videira, é preciso saber como podar. Assim, quando se percebe a utilidade das aulas práticas e teóricas que acontecem no Colégio Agrícola, fica evidente a essência do trabalho adquirido com o saber manusear as ferramentas em consonância com os fundamentos da técnica científica, princípios da politecnia. Complementa Saviani (2003, p. 139):

> O próprio fenômeno da aprendizagem evidencia isso: se o trabalhador pode aprender essas funções, exercer essas atividades é porque aplica a sua inteligência no domínio desse processo. Inversamente, as funções e as profissões ditas intelectuais têm esse nome porque se organizam tendo como eixo de articulação as funções intelectuais. Mas também não o fazem sem o recurso à prática, à ação manual.

Portanto, a aprendizagem não se torna realidade sem a prática e não existe atividade intelectual sem suporte prático, da ação. Para Saviani (2013), o ideal para a educação ser politécnica é a busca pela compreensão de tal fenômeno, o entendimento de que existe a contradição e está contida na realidade.

Imagem 13: alunos podando árvore frutífera[82]

Fonte: 16ª Edição Jornal do Agrícola (2012)

[82] Para o aluno Alan Vieceli, (2° Serie B) “a prática me ajudou bastante em termos de conhecimento com a poda. Os alunos saíram muito satisfeitos. Como os alunos prestaram bastante atenção na explicação do professor, a prática não foi tão difícil. Para mim, essa prática foi muito importante porque aprendi realmente como se faz a poda corretamente. Tudo o que o professor me ensinou em sala de aula pude aplicar na prática” (16ª Ed. Jornal do Agrícola, 2012).

Ao constatar alunos tendo aula fora da escola e do espaço da sala de aula, em uma determinada propriedade podando árvores, de pronto identifica-se que existe uma organização diferenciada na prática pedagógica do Colégio. Dificilmente se observa instituições educativas que não tenham como organização central a sala de aula, que se apresenta como uma espécie de isolamento, de "esconderijo" do meio. Porém, a escola é continuidade e preparação para o meio, como apontado por Freitas (2009), referindo-se a Shulgin, quando este discute o trabalho socialmente útil, que está dentro e também fora da escola. Para essa referência pedagógica, os alunos do Colégio Agrícola não são apenas preparados para a vida, estão vivendo sua grande vida. O trabalho percebido, enquanto fundante de princípios vivos na escola vai se construindo aos poucos, por meio da participação, das decisões do cotidiano escolar e fora dele.

Freitas (2009) cita Pistrak ao referir-se que a escola capitalista definiu que a formação dos jovens aconteceria imprescindivelmente em salas de aula, como um instrumento capaz de bloquear o contato com a vida e suas contradições. Para Freitas, Pistrak acreditava que era de fundamental importância abrir as portas da escola para a vida latente fora do contexto de sala de aula. Segundo o professor 03:

– É gratificante para nós professores, ver eles, os alunos, colocando em prática o que aprenderam na teoria. Atuei na disciplina de Biologia e Química em sala de aula, onde têm os livros, os desenhos e não se sai da abstração, é diferente levar para a prática.[83]

Na prática é possível perceber que a educação necessita vincular-se à produção, sua prática econômica, e só o faz se ampliar percepção, não a partir dos livros ou da sala de aula, mas com a experiência e conhecimento perceber as contradições. Destaca o professor 01:

– Primeiro lugar como eu trabalho com aulas em propriedades, tem certa carência, a partir do momento que estou levando para a prática, ele vai lá ver o produtor, quais são as dificuldades, as vantagens, o que ele fala, ele está entrando em contato com o produtor, ele não fica alienado numa fazenda escola, muitas vezes aquilo que você faz na teoria, o dia a dia do produtor demonstra, é importante estar em contato com a realidade do produtor. Ele [o aluno] está vendo uma realidade.[84]

[83]Entrevista realizada em 16/07/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[84]Entrevista realizada em 23/06/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

Essa é a escola que vai até a realidade, o Colégio Agrícola não fica restrito à sala de aula, utilizando apenas o livro didático como instrumento didático de pesquisa e de ensino. Nessa via, o conhecimento não é apenas teoria de fácil explicação e sim está também nas atribuições da realidade, da vida real. A escola precisa ligar-se à vida prática dos alunos, criar conexões com o local, trazer os conhecimentos como também o resultado material advindo das atividades realizadas. Nesse sentido, é imprescindível ensinar no e pelo trabalho e não somente pelo livro ou demais balizadores construídos em sala de aula.

Imagem 14: aula Prática de Produção Vegetal[85]

Fonte: 16ª Edição Jornal do Agrícola (2013)

A questão de aproximar com a realidade e suas contradições, perceber o que existe de atual, novas técnicas, poder aplicá-las na propriedade e na escola cria o interesse no aluno, talvez por essa razão, tantos alunos buscam estudar no Colégio Agrícola. Fazer parte do processo e ver o resultado prático da teoria, experimentar não soa mais como trabalho no sentido de sofrimento, aos poucos os fundamentos do trabalho são entendidos e passam a fazer parte de sua organização pessoal. Para fazer parte do processo, o Colégio Agrícola propicia ao aluno, além das demais práticas, o estágio supervisionado.

[85] Alunos realizando avaliação das parcelas de culturas de inverno no campo experimental de culturas de inverno (16ª Ed. Jornal do Agrícola, 2013).

4.1.2- O “Estágio Supervisionado”

O Colégio Agrícola de Francisco Beltrão mantém uma carga horária maior de Estágio Supervisionado que a proposta pelo Departamento de Educação e Trabalho da SEED. Ou seja, ao inverso das 67 (sessenta e sete) horas de Estágio propostas por esse Departamento para cada série, o Colégio oferece 80 (oitenta) horas, além de oferecer o Estágio opcional em julho. A comunidade escolar percebe a importância de manter tal distribuição horária para tornar o Estágio mais expressivo.

Para auxiliar nessa realização de Estágio, a coordenação pedagógica e professores supervisores desse processo realizam visitas de avaliação com o objetivo de verificar o cumprimento do seu programa, planejado com antecedência. A avaliação busca analisar a participação dos alunos, se permanecem todo o tempo na propriedade, inclusive pernoitando para convivência com a família do agricultor. Enfim, a coordenação pedagógica e professores supervisores fazem um acompanhamento avaliativo no sentido de qualificar a prática dos alunos no momento do Estágio na realização de questionamentos, entrevistas, registros fotográficos.

Imagem 15: Estágio Prático em Silagem de grão úmido[86]

Fonte: 19ª Edição Jornal do Agrícola (2013)

[86]O objetivo da prática foi conhecer e aprender o processamento de silagem de grão úmido, que está sendo cada vez mais usada no Brasil, permitindo aos produtores estocar grãos em sua propriedade de maneira prática, econômica e sem alterar o valor nutricional do milho (19ª ed. Jornal do Agrícola, 2013).

A avaliação também é realizada pelos profissionais técnicos das instituições e agricultores das propriedades. No retorno dos alunos, após a realização do Estágio Supervisionado, os professores desenvolvem orientação para a elaboração do relatório, que posteriormente é apresentado para uma banca. Os alunos são envolvidos no Estágio em todas as fases, desde os conceitos teóricos iniciais até a apresentação final do trabalho prático. Os alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado realizam três etapas de Estágio, sendo a primeira etapa em propriedade rural da região, a segunda e a terceira em instituições como cooperativas e empresas agropecuárias da região. Ou seja, conhecem a realidade da agricultura familiar nas propriedades, bem como das empresas.

O tempo que antecede o Estágio Supervisionado é repleto de preparativos, desde a apresentação do estagiário e da intervenção que irá realizar, até pesquisa de campo, inventário e coleta de dados das propriedades e das empresas. Quanto ao Estágio realizado nas empresas, pela característica da região Sudoeste, este se volta para cooperativas, prefeituras e agropecuárias. O próprio relatório do Estágio na empresa passa por questões que precisam estar contempladas, tais como número de produtores rurais atendidos, como é o desenrolar da assistência técnica, a difusão da tecnologia (se por meio de feiras, lavouras demonstrativas, dias de campo, visitas ou se por repasse direto do conhecimento e técnicas ao produtor), as expectativas dos produtores, o que cultivam, as doenças e pragas, o controle, as criações. Ainda, o levantamento e análise econômica da cultura ou da criação e assim por diante.

O Estágio Supervisionado em propriedade é um tempo de convívio e reflexão, pois os alunos passam a conviver com a família do produtor. Nesse sentido, além de perceber todos os dados técnicos e atividades desenvolvidas diariamente, também se efetiva o relacionamento entre estagiário e a família. Estes são descritos no relatório e apresentados no final do processo, como questões que permitem analisar a realidade da família do agricultor, as dificuldades e os pontos positivos no convívio.

Destaque para a prática do estágio, enquanto elemento de busca pela verdade, da práxis, no sentido de poder experimentar a teoria, verificar se na prática realmente ela se fundamenta, voltar para a teoria depois de ter sentido o

que funciona ou não, retomar a teoria, refazê-la. A professora 04 fala da prática do estágio:

- Teoria e prática faz diferença, meu exemplo no estágio: os alunos fazem estágio em propriedade e empresa e eles mesmos vêem a necessidade de aprender na prática o que eles vêem na teoria, as vezes a escola não tem capacidade não tem perna suficiente para dar a prática da teoria que ensina e o estágio contempla isso. O que você viu que é diferente da teoria? Você conseguiu aplicar o que você viu? Discute o que ele viu, há perguntas dos outros alunos, eles querem saber porque no meu estágio fazia desse jeito, há uma troca de informações[87].

Demonstra o movimento que o estágio permite, desde a preparação, o planejamento do estágio, a pesquisa de campo que coleta os dados do local e das pessoas em que vai realizar o estágio, colocar em prática o que aprende no colégio com a vivência propriamente dita – inclusive um dos requisitos exigidos dos alunos é que, quando realizam estágio em propriedade, necessitam ficar na propriedade, melhor explicitando, os alunos não vão e voltam eles permanecem, inclusive pernoitando na propriedade, a ideia é de realmente sentir o estágio, interpretar os acontecimentos, refletir sobre, viver o estágio e perceber de onde se origina o trabalho e sua importância para a realidade humana, são aspectos manuais e intelectuais voltados a noção de politecnia. Após a realização, a confecção do relatório de estágio, a apresentação, a troca de ideias e discussão com a turma e com os professores. Acontece todo um processo auxilia na compreensão da totalidade de sua profissão.

E, caso a escola distribua ao jovem aluno futuro trabalhador somente o "necessário" para que ele desempenhe uma função e não o necessário para entender a totalidade esses somente serão competentes para o processo produtivo enquanto executores mas não intelectuais que pensam o processo. Pertinente o que considera Saviani (2003, p. 138):

> A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho.

[87]Entrevista realizada em 30/09/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

O contato com os aspectos manuais e intelectuais, durante todo o processo que envolve o estágio facilita, a partir do entendimento da realidade de seu trabalho, que o jovem se posicione, perceba a realidade humana, afinal, passa por todas essas etapas, tem contato, executa, pensa, reflete sobre o que é verdadeiro ou não, eis aí um ponto a ser considerado quanto aos alunos do Colégio Agrícola se destacaram quando vão para outras instituições educativas ou mesmo na profissão de técnico, eles mesmos comparam a formação que recebem e percebem que as práticas pedagógicas voltadas para a politecnia fazem a diferença na formação.

A prática do Estágio não se resume aos alunos do Colégio Agrícola, tem alunos 3º ano do Curso Técnico em Meio Ambiente do Colégio Estadual Tancredo Neves do município que realizam estágio no colégio, a ponte é feita pelo professor 03 que leciona nas duas instituições de ensino, os alunos da outra escola realizam o estágio prático no transcorrer das aulas práticas que o professor realiza no Colégio Agrícola, faz a integração entre os alunos por acreditar o professor 03 “sendo o colégio Agrícola uma escola de Educação Profissional que prepara para a vida profissional e como cidadão, tendo educação e trabalho como um ponto positivo, educação voltada para o todo o aprendizado é para a vida, para eles como cidadãos”[88].

Imagem 16: alunos do Colégio Estadual Tancredo Neves

Fonte: 19ª Edição do Jornal Agrícola (2013)

[88]Entrevista realizada em 16/07/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

Observação importante é que o estágio realizado pelos alunos acontece unicamente dentro das especificidades da educação do campo, nenhuma visita ou estágio à empresa é realizado ou mesmo Cursos do SENAR são realizados com os alunos da outra escola. Nesse sentido, ressalva Pistrak (2015, p.212): “A participação direta na produção agrícola, as relações com a juventude camponesa que se criam neste período, futuramente, podem desenvolver-se e consolidar-se de forma mútua”. Tal pensamento resume muito bem o que futuramente pode resultar dessa prática pedagógica realizada pelo professor 03: “o retorno à prática social”.

Falar em prática social pressupõe a realidade, e o que o aluno realiza em sua vida social, nesse sentido, as monitorias enquanto atividades de autosserviço, ensaiam os primeiros passos de preparação para o trabalho.

4.1.3 - As "Monitorias" como atividade de autosserviço e trabalho cotidiano

As atividades desenvolvidas no Internato procuram envolver os alunos na auto-organização dos estudos e de outras atividades escolares, como as atividades extras realizadas no período noturno, com acompanhamento de uma pedagoga de internato que orienta nesse processo. É no período noturno que acontecem os grupos de estudo, com metodologia própria. Momento que são traçadas regras para que se tenha uma organização e que o trabalho teórico e prático desenvolvido atinja seu objetivo: a formação.

Destarte, para todo esse processo com alunos internos, a importância das "Monitorias", enquanto trabalho voltado para a coletividade e manutenção dos espaços. Até mesmo os alunos da Modalidade Subsequente, que não são internos no Colégio, realizam as "Monitorias" nos momentos em que se encontram no espaço escolar.

Diariamente no refeitório são quinze monitores com funções diferenciadas: entregar louças e talheres, limpeza das mesas e chão, lavar, enxaguar, secar e guardar louças, atender a porta de entrada e de saída, controlar a fila, auxiliar as cozinheiras na reposição de alimentos. Um "monitor geral" é eleito e recebe uma pasta com todas as planilhas de serviço e tem a tarefa de organizar o grupo de

alunos que irá executar a monitoria na semana como combinar os horários e a definição dos postos de serviço.

Imagem 17: alunos ema atividade de monitoria no refeitório

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2015)

O "monitor geral" também é encarregado de preencher o registro diário de problemas, dificuldades e fatos ocorridos no refeitório. Esse registro serve para discutir com a pedagoga de internato quais as melhores ações a serem tomadas perante as dificuldades,se é necessário redefinir alguns pontos, chamar monitores para conversar separadamente e detalhes afins.

A "Monitoria" é também importante para que os alunos manifestem diversos e diferentes comportamentos de responsabilidades pela maneira de ser de cada um. Quando ingressam no Colégio Agrícola, trazem de sua vida familiar e do convívio social geral todo o histórico que os constitui: como foram educados, aprendizagens sociais nas instituições que conviveram, relacionamentos pessoais entre outros. O Colégio Agrícola torna-se um espaço desafiador, afinal, no seio da família os conflitos, as contradições são diferentes, particulares de um convívio restrito e privado. No Colégio, as relações acontecem num ambiente coletivo permeado por diferentes visões de mundo.

As "Monitorias" visam sempre o coletivo, é um espaço coletivo, público e não individual, esse é um princípio que não pode ser descartado e sim avaliado e levado em consideração quando o assunto é educação politécnica, ou seja, o

coletivo é um elemento fundante da educação politécnica. A partir disso é possível refletir, observar que,enquanto um aluno está comendo, tem um colega lavando a sua louça, sabendo que na semana anterior ou na seguinte foi/será a sua vez. Alguns demonstram mais facilidades nas atividades de autosserviço e também na reflexão coletiva, outros demoram mais para o entendimento da necessidade elementar de auto-organização pessoal a partir do trabalho que é educativo.

> A educação para o trabalho deve começar com o trabalho cotidiano, de autosserviço. Para que o estudante seja conduzido às mais altas formas de trabalho industrial, é preciso passar ele mesmo por um determinado período de acumulação de grande variedade de habilidades de trabalho; é preciso começar a partir daqueles com os quais ele se encontra na vida cotidiana (PISTRAK, 2015, p.172).

Como observa o professor 01, "o professor faz a parte dele científica, mas ele [aluno] tem todo um acompanhamento no Colégio, higiene, os pais se surpreendem quando ele volta para a casa com sua transformação"[89]. Refere-se aos trabalhos pessoais, trabalho do dia a dia, o autosserviço enquanto trabalho educativo, capaz de criar novos valores nos alunos que são importantes para sua formação enquanto coletividade e que retornam para a sociedade.

> O autosserviço na escola pode contribuir na aquisição de uma série de hábitos, de valores que poderão ajudar na constituição de um novo modo de vida, necessário para a formação dos homens e das mulheres que irão construir a sociedade que almejamos. Contribui, também, na compreensão de que para viver há algumas tarefas indispensáveis, as quais não são responsabilidade de um gênero específico, de uma determinada função, de um funcionário, mas de todo um coletivo que vive naquele ambiente. O autosserviço estabelece, desta forma, que meninos e meninas têm a mesma capacidade e que juntos podem se desenvolver e aprender (RITTER, GREIN, SOLDA, 2015, p. 134).

Nas atividades de autosserviço não acontecem diferenciações entre alunos do gênero feminino e masculino, já que essas atividades são realizadas por ambos, mais um aspecto a ser ressaltado como possibilidade de educação politécnica. Mesmo considerando que os Colégios Agrícolas ainda recebem um

[89]Entrevista realizada em 23/06/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

número inferior de procura por alunos do gênero feminino, busca-se tratar a todos com igualdade, pois o que se destaca é a coletividade e não o gênero.

Imagem 18: aluno realizando atividade de monitoria semanal no refeitório

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2015)

Pistrak (2015) ainda destaca a importância das pequenas coisas que estão presentes e caracterizam o trabalho de tipo caseiro. São pequenas coisas que não podem passar despercebidas pela educação que se diz em comunhão com o trabalho, que estão presentes no dia a dia e necessitam ser entendidas e realizadas. Conforme Pistrak (2015, p. 173, grifos do autor):

> Devemos ensinar a criança a *ordenar* corretamente o seu trabalho, não fazer movimentos desnecessários, gradualmente ensiná-las a *planejar* o seu trabalho e *gastar as suas forças de forma econômica*. Isto pode ser bem feito em muitos (senão em todos) trabalhos simples como a limpeza dos aposentos, a limpeza sala de aula, a limpeza dos pratos, etc.

Do simples para o complexo, as "Monitorias" auxiliam nos primeiros passos, enquanto as aulas teóricas e práticas permeadas pelo conhecimento e trabalho vão elevando ao complexo. Existe, assim, um caminho que se constrói

aos poucos e se complementa com práticas diferenciadas que formam também o humano, para a totalidade.

A importância do autosserviço é reconhecida no momento que as primeiras noções do trabalho são atribuídas e executadas, ou seja, com o tempo, o que eram simples noções de trabalho se tornam imperativos para o desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno. No futuro as habilidades e técnicas que desenvolve com o autosserviço lhe facilitarão o trato com as diversas situações da vida. Ele é a base da educação para o trabalho que acontecerá de forma mais significativa por conta de autosserviços presentes no cotidiano, é a preparação primeira, a base, o princípio, por assim dizer, de uma educação politécnica.

Com base no autosserviço, a orientação para o trabalho do projeto educativo do Colégio Agrícola torna-se mais significativo ao aluno. Desde o primeiro momento em que inicia sua formação no Colégio são orientados, aprendem, realizam e fazem parte do trabalho.

O processo de orientação para o trabalho que os alunos realizam é contínuo nas "Monitorias", nas atividades de trabalho diárias do internato ou nas práticas educativas de ensino. Inserir-se no trabalho, aos poucos, revela uma mudança de atitude nos alunos: já se deslocam nos ambientes (pátios e calçadas) com melhor organização, o tom de voz é redimensionado para cada situação, o lixo do refeitório é retirado sem transtornos, pouco se observa alunos imersos nas mídias (televisão e os celulares). O professor 06, que leciona Filosofia e História há quinze anos no Colégio, observa tais aspectos relacionados ao uso da tecnologia:

– O Colégio Agrícola tem uma característica histórica voltada para o campo, meio rural. Eu acredito que esse fator é o que faz o diferencial do Colégio, inclusive com o aluno urbano. A questão de educação, de estar pronto para qualquer atividade, mas principalmente como sujeito humano. Os alunos do Colégio Agrícola são muito mais preparados, politizados, não tão ligados ao mau uso das tecnologias. Um dos motivos que eu continuo trabalhando e tenho meu filho estudando aqui.[90]

O professor utiliza o termo "mau uso da tecnologia", mas isso não no sentido de negar a tecnologia, e sim a forma como esta é utilizada por muitos, por vezes, sem limitação de tempo e espaço. Além dos alunos do Colégio voltar-se para os estudos, também buscam conversar, cantar, tocar violão, contar histórias

[90]Entrevista realizada em 06/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola

pelo pátio etc., ao invés de apenas assistir televisão e manipular seus celulares. Muitas vezes trocam experiências da utilização das tecnologias presentes nos celulares modernos, como destaca o professor 02:

– Professora já viu esse programinha? É um aplicativo de celular do tipo androide. Fotografa a planta doente e já puxa nos arquivos a doença que é. É obvio que precisa ter formação para entender isso; não basta só a informação, mas tem que saber utilizar, a formação para o campo é diferente.[91]

A formação para o campo tem o trabalho como base formativa, a partir da organização necessária realizada pelos profissionais do Colégio, que torna os jovens alunos capazes não só de executar, mas de entender sobre o trabalho durante sua vida escolar no Colégio e a levarem para a sociedade. Entender igualmente que não fazem o trabalho por fazer, como diz a pedagoga 07, que "não é trabalho escravo"[92] é educativo.

Imagem 19: alunos do Colégio Agrícola plantando árvores nas estradas de uso da comunidade

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2015)

O trabalho não necessita ser visto como algo forçado. A escola pode educar pelo trabalho, fortificando princípios politécnicos, já que os alunos levam isso para sua vida social (família, comunidade, instituições). Por que não plantar

[91]Entrevista realizada em 24/06/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[92]Entrevista realizada em 06/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

árvores nos espaços externos ao Colégio, como na comunidade? Nos canteiros e entorno do Colégio fazem isso, é também educação. Shulgin (2013, p.83) destaca: “[...] eu gostaria que um professor, pensando nesta questão, sempre tivesse em vista quatro aspectos: produção, família, rua, instituições culturais e de ensino [...]”.

O trabalho tem um sentido coletivo, que busca um objetivo comum. Nas palavras de Lunatcharski (1988, p.22):

> Queremos educar um homem que venha a ser o coletivista da nossa era, que viva muito mais intensamente a sua vida social que os seus interesses pessoais. O cidadão novo deve ter uma ardente percepção das relações político-econômicas, características da construção do socialismo, vivê-las e amá-las, ver nelas o objetivo e o conteúdo da sua vida. A sua atividade, consequentemente, seja qual for a direção em que se exerça (trabalho de organização ou simples trabalho físico), deve constantemente ser alumiada por essa chama e em conformidade com todo o coletivo. O homem deve pensar como nós e ser o órgão vivo e conforme a uma parte desse nós. Todos os interesses pessoais devem ser relegados a segundo plano.

O que não significa que os traços de personalidade dos alunos sejam desrespeitados, modificados, perdendo a originalidade. Mas sim que o coletivo se sobressaia ao individual. Que o individual se desenvolva a partir do coletivo. Nessa formação, os alunos tornam-se igualmente capazes de refletir e interpretar a realidade, bem como compreender a divisão do trabalho e que o trabalho de muitos podem direcionar-se para uma atividade comum a todos, como bem complementa Lunatcharski (1988, p.22):

> [...] isso não significa que queiramos apagar as preocupações reais, as preocupações quanto à satisfação das nossas próprias necessidades, do instinto pessoal. Só dizemos que isso deve vir depois dos imperativos da vida coletiva.

Para compreender a organização do trabalho e suas relações sociais, a educação volta-se para os interesses do ser, da pessoa humana em sociedade. O caminho da formação social compreende a criação. A sociedade não se apresenta pronta e acabada; ela é formada, edificada dessa ou daquela maneira, e nesse entremeio que a pessoa internaliza as determinações e torna-se resultado do meio social e se constitui a partir do trabalho que realiza. Ao

entender o trabalho como fundamento da vida e executá-lo desde a tenra idade, percebe a relevância de não se habituar, acreditando ser válido tirar vantagem, explorando o trabalho do outro, conforme observa Frigotto (2001, p.41), ao referenciar-se nos pensamentos de Gramsci quanto à constituição social dos jovens como "mamíferos de luxo":

> Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar mamíferos de luxo.

Percebe-se a importância de aliar educação e trabalho em todas as esferas, inclusive da organização para a autogestão, que se soma aos princípios da politecnia. Prática que exige disciplina, formação de capacidades de todas as instâncias possíveis para o trabalho humanizado. A escola unitária proposta por Gramsci comunga com a ideia da autodisciplina intelectual e física. Comunga igualmente com a organização para o estudo, assim, os grupos de estudo revelam-se aos alunos como um esforço no princípio para posteriormente passar para, mais que um hábito, uma necessidade.

4.1.4- Os "Grupos de Estudo"

Os "Grupos de Estudo" são realizados no período noturno por cada turma e consiste em grupos de 04 a 05 alunos. Um dos alunos é escolhido para ser o monitor de cada grupo que irá desenvolver ações como: organizar os trabalhos e tarefas durante os estudos em equipe, auxiliar os colegas nas dúvidas, ser mediador das discussões em equipes. Para Gramsci (1991, p.121), “é útil uma certa ‘estratificação’ das capacidades e hábitos, bem como a formação de grupos de trabalho sob a direção dos mais aptos e desenvolvidos, que aceleram a preparação dos mais atrasados e toscos”.

A atividade escolar de "Grupos de Estudo" refere-se à disciplina para o estudo, que requer método, repetição, dedicação, compostura até mesmo física.

É uma atividade escolar que forma o hábito de estudos nos alunos, como mesmo aponta Gramsci (1991, p.133):

> Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assumido, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados.

Na visão de Gramsci é necessário que a escola seja pressionada para criar hábitos psicofísicos apropriados. Isso no sentido de conseguir que aflorem estudiosos necessários a formação da humanidade. A escola profissional não pode se reter somente em satisfazer as necessidades imediatas e práticas, mas necessita formar para as capacidades do pensar, estudar, dirigir ou de controlar quem está dirigindo. Liga-se, então, o estudar ao futuro ato do trabalho na vida adulta, já que o estudo também é encarado por Gramsci (1991) como um trabalho exaustivo:

> Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar "facilidades" (GRAMSCI, 1991, p.138).

O autor destaca ainda que é um processo de adaptação, o que ocorre no Colégio Agrícola, em que aos poucos os alunos formam um certo grau de maturidade e passam com auxílio do grupo de estudos a ter iniciativas de auto-organização para os estudos (PISTRAK, 2015). Aqui toca-se no ponto considerado mais importante quando o assunto é educação politécnica, ou seja, o hábito de organizar-se para o estudo que a prática dos Grupos de Estudo pressupõe aos alunos leva a uma prática essencial da educação politécnica: a auto-organização coletiva.

As considerações de Gramsci sobre à disciplina para os estudos é uma importante orientação assumida pelo Colégio Agrícola com os alunos, no sentido de orientá-los que estudam numa instituição com o objetivo primeiro de aprenderem, focam-se nos estudos. Nesse sentido, o Regimento Interno é

bastante rigoroso nessa questão, pois limita muitas atitudes que possam ser assumidas pelos alunos quanto não disciplina de estudo.

Imagem 20: Atividade de Grupos de Estudo no Colégio Agrícola[93]

Fonte: Reportagem da Revista Ensino Médio no Brasil da Fundação Victor Civita. junho/2011.

A constituição dos "Grupos de Estudo"acontece de forma espontânea e os alunos se envolvem nas atividades. A Equipe Pedagógica os acompanha que, além de auxiliar os alunos na formação desses coletivos, esclarece todo o processo de estudos e constantemente promove a reflexão sobre a dedicação a as atividades. Nos momentos dos "Grupos de Estudo" os grupos de alunos trocam informações, realizam as tarefas e trabalhos, estudam para as avaliações, relatam seus problemas em sala de aula, recebem os mapas com as notas e comparam-nas, analisam e buscam melhorar a aprendizagem do conhecimento. Aos poucos o aluno vai amadurecendo e se auto-organizando. Vem reforçar esse pensamento o professor 01, ao afirmar que o Colégio Agrícola propicia abertura para a vida:

– Troca de informações, conjunto de atitudes que faz com que o aluno cresça dentro da comunidade escolar, abre leque de conhecimentos, talvez não vá ser da área agrícola,

[93]O Grupo de Estudo foi apontado como uma das oito práticas eficazes que dão certo nas escolas, conforme reportagem da revista Ensino Médio no Brasil, publicada pela Fundação VICTOR CIVITA (2011).

mas ele tem esse conhecimento básico para se defender. Crescimento, não está adquirindo somente o conhecimento e sim educação integral, como pessoa que vai se integrar na sociedade.[94]

Na visão do professor educar para o trabalho é pensar além, não se restringe ao técnico, já que existe a importância dos conhecimentos adquiridos, mas que prevê atitude, crescimento, ou seja, uma educação mais ampla, integral em contraposição ao unilateral.

Manacorda (2007) resume que a união da educação e trabalho faz parte de um processo de recuperação da integralidade do homem, algo que é comprometido na divisão do trabalho e da sociedade e que precisa ser restituído. Para tanto, é necessário formar homens plenos e não pensados por um único viés. Na visão do professor 03:

– O projeto e a educação integral Colégio Agrícola é mais completo, com aluno mais tempo na escola manhã, tarde e noite, sempre com algo ligado ao estudo e à educação, vem somar com a aprendizagem. Aqui no colégio temos o aluno focado no conhecimento, conhecimento científico, sistematizado, crescendo como pessoa, ficam mais próximos do conhecimento[95].

O professor acredita que por ser um formato de educação integral, os alunos permanecem mais tempo em contato com o conhecimento, têm mais facilidade de ligar teoria e prática, de estudar em grupos, de se realizar uma prática pedagógica mais elaborada, planificada. Além do que, é mais fácil o contato com o aluno, visto que a vivência escolar é mais expressiva, permitindo diminuir a distância entre escola e vida. Planejar uma atividade pedagógica com "tempo" permite aproximar mais o conhecimento do aluno, sem necessariamente prestar apenas um treinamento que o habilite para determinadas atividades; é possível pensar o todo.

A professora 05 [96] se refere que a prática advém do conhecimento científico, "conhecimento científico que gerou aquela prática". Esta compreensão também é expressa pelo depoimento da professora 09, destacando que:

– No entanto, é possível partir do concreto para a teorização ou vice-versa. Para a formação de profissionais técnicos, a prática deve ser garantida. Porém, a apreensão do

[94]Entrevista realizada em 23/06/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[95]Entrevista realizada em 16/07/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[96]Entrevista realizada em 01/10/2015nas dependências do Colégio Agrícola.

conhecimento pela prática só se dá no momento em que o aluno consegue teoricamente expressar esse conhecimento, numa visão científica. Ao contrário, temos "a prática pela prática".[97]

A professora 09 se refere que o ensino do conhecimento científico é prioridade na prática pedagógica, já que necessitamos conceber o conhecimento que capacita ao entendimento do que é real e que não fica apenas na aparência, propiciando a abstração das múltiplas determinações. É o conhecimento que implica no movimento teoria e prática, quando a teoria está ligada ao real que necessita ser apreendido e isso não acontece a esmo, mas precede de uma metodologia, de um plano, da ação em si.

Para Pistrak (2003), o fundamental é que o trabalho e os conhecimentos científicos se ocupem do mesmo objetivo e a prática se generalize sistematicamente pela teoria. Enfim, que a prática se baseie nas leis teóricas. Mas, a escola não pode se reduzir unicamente a tal prática; precisa avançar, articular os conhecimentos com a atualidade[98], com o que está acontecendo agora na concretude da vida. E como fazê-lo? Por meio das práticas que advêm das experiências.

Destaca Freitas (2009, p. 22) que "A leitura da obra de Shulgin (1924) chamada Questões fundamentais da educação social mostra como Pistrak e Shulgin compartilhavam várias categorias presentes nesta obra: **atualidade, autogestão e trabalho**". Nesse sentido, a escola deveria respirar **atualidade** (as contradições), os alunos, os professores, todos. Não bastaria modificar os conteúdos e sim reorganizar a escola, sair de sua individualidade, pensar o trabalho coletivo e introduzi-la na atualidade que passa pelas descobertas da ciência e da técnica em conjunto com os ideais de emancipação da classe trabalhadora. Para definir os objetivos da educação é preciso envolver-se com o contexto e a atualidade deste. O aluno é parte dessa atualidade, não se trata de fazer o percurso fora da prática social pelo interior da escola, revisitando a prática social.

Assim, segundo Shulgin (2013, p.42), "fundem-se em uma unidade indivisível de autogestão, o trabalho, a atualidade, e assim são puxados,

[97]Entrevista realizada em 26/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

[98]Para Pistrak (2009), atualidade passa pelas descobertas da ciência e da técnica em conjunto com os ideais de emancipação da classe trabalhadora. Para definir os objetivos da educação é preciso envolver-se com o contexto e a atualidade deste.

desafiados para a vida pelo caminho do desenvolvimento econômico". Ou seja, a autogestão surge em função da associação entre trabalho e atualidade.

Não é tarefa assim tão simples falar em autogestão nas escolas, principalmente por ser uma categoria pedagógica socialista, um dos objetivos perseguidos pelas escolas Soviéticas e seus ideais de criação de comportamentos de organização rumo ao trabalho independente, à elevação da classe trabalhadora explorada. Na interpretação de Freitas (2009), a escola inteira precisa estar impregnada pelo ensinar em tempo integral. Como? Por meio do trabalho, de jogos integrados entre as diferentes idades, atividades culturais e demais atividades e que aos poucos os jovens vão se envolvendo mais e mais nas facetas do segmento social, cultural, econômico, criando laços diretos com a auto-organização, com a coletividade, bem como com as demais instâncias que também educam além da escola.

Então, pode-se dizer que auto-organização se aprende e se complementa a partir da atualidade, como se fosse teoria e prática, é indissociável. Para Antonio (2010), por meio da auto-organização, os alunos se envolvem na participação das decisões e ações voltadas à organização das atividades concernentes à escola. São orientações que se revestem de responsabilidades na superação da escola como está posta. Logo, pode compreender que sim, auto-organização e atualidade estão diretamente ligadas.

Importante destacar que auto-organização ou auto-gestão não são sinônimos de indisciplina. Ao contrário, a auto-organização não é possível sem disciplina. Makarenko, em suas tentativas de organizar a escola democrática e socialista, percebeu que somente com rígida disciplina os alunos refletem a responsabilidade e conseguem se auto-organizarem (KISTEMANN JR, 2005).

Nesse sentido, disciplina, principalmente para o estudo, é fundamental para que uma instituição de educação integral, internato, como o Colégio Agrícola, mantenha-se e realize um trabalho educativo significativo. Como observa a professora 08[99] quando reconhece a importância da disciplina dos horários para a auto-organização no Colégio e para a vida dos alunos:

[99]Entrevista realizada em 08/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

– A organização que eles têm aqui dentro, eles levam isso mais a sério. Eles têm um horário, e se não tiverem organizados não vão poder cumprir. Eles levam pra frente, conseguem se organizar para vida.

Com a auto-organização proporcionada pelas práticas pedagógicas, inclusive pelos grupos de estudos é possível pensar no trabalho enquanto educativo seja o trabalho produtivo ligado ao campo, de manutenção e higiene ligado ao internato, e o trabalho social ligado à comunidade, principalmente aprendendo a se organizar para os estudos. Além de se organizar para os estudos, outras atividades como a Semana de Estudos Agropecuários e Qualidade de Vida também passa por um longo caminho de organização.

4.1.5- Semana de Estudos Agropecuários e Qualidade de Vida (SEAGRIL)

Similar a uma Semana Acadêmica, a Semana de Estudos Agropecuários e Qualidade de Vida (SEAGRIL), tornou-se uma atividade pedagógica significativa no Colégio Agrícola.

– A iniciativa de criar um evento com características de semana acadêmica iniciou em 2008, em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão, que realizou durante uma semana estudos voltados a formação humana, oficinas técnicas, culturais e esportivas, palestras técnicas, visitas técnicas, workshop, apresentações culturais e cientificas e seminários, que contribuíram para dinamizar a formação técnica de qualidade e integrar a educação com diferentes entidades do setor público e privado, as instituições universitárias da região, parcerias com agricultores, enfim, criar um evento com integração de atividades[100]

Para explanar e debater estes temas, são trazidos profissionais do setor produtivos e universitário e que detenham conhecimentos comprovados na área. Estes desenvolvem palestras magnas naqueles temas de interesse específico ao projeto educativo do Colégio Agrícola.

É uma semana gestada durante vários meses, tem início com a organização pedagógica das atividades e temas de trabalho que serão eleitos durante a semana de estudos. Todo o trabalho de organização da SEAGRIL é realizado por reuniões, contatos com instituições e profissionais, divisão de

[100]Depoimento do diretor pedagógico Alzemiro Prando colhido em 28/05/2014 nas dependências do Colégio Agrícola.

tarefas etc. Ou seja, a organização da Semana busca eleger a melhor forma para que os alunos apropriem-se dos conhecimentos e capacidades envolvidas, afinal são muitos temas, oficinas, visitas técnicas, seminários, apresentações, entre outros. Assim, percebe-se um grande movimento entre as etapas que compõem a Semana de estudos agropecuários.

Na SEAGRIL acontecem visitas técnicas em propriedades e aulas práticas nos laboratórios, bem como oficinas ligadas ao tema da Semana, como de informática, teatro, artesanato, dança, técnica vocal e oratória, culinária, exercícios físicos, torneio esportivo. Enfim, a cada edição, a diversificação das oficinas depende das decisões dos alunos e dos profissionais envolvidos.

Imagem 21: Visita técnica realizada no Assentamento Missões, Francisco Beltrão, propriedades rurais modelo em produção de leite.

Fonte: Arquivo Colégio Agrícola (2014)

Nas práticas pedagógicas da SEAGRIL é desenvolvida uma parte teórica e uma parte prática nas propriedades rurais, pela quais as visitas técnicas são sempre aliadas às palestras, em que os palestrantes fazem uma explanação técnica científica de temas agropecuários e em seguida os estudos continuam numa visita técnica, demonstrando na prática os temas abordados nas palestras.

O princípio orientador da SEAGRIL é a participação e reflexão no coletivo, buscando a iniciativa dos alunos em definir o que os mobiliza rumo ao conhecimento. Nessa Semana o aluno não é simplesmente condicionado à aprendizagem dos conhecimentos já predeterminados, mas faz parte do processo

de seleção, desde o primeiro momento, quando é convidado a sugerir temas, tanto para as atividades teóricas quanto para as práticas que ocorrem no período de sua realização.

A intencionalidade de se trabalhar nesse formato pedagógico com os alunos, a partir de suas participações ativas na decisão dos temas, também se justifica para que alcem relação mais permanente com o contexto sociocultural em que eles vivem. Como exemplo, ao eleger o tema da agricultura familiar para a edição do ano de 2014 da SEAGRIL, esta decisão não se justificou somente porque aquele ano se comemorava o ano internacional da Agricultura Familiar, mas também pelo fato de que os alunos serem, em sua maioria, oriundos dessas famílias. Segundo o diretor auxiliar Alzemiro Prando:

– Um dos pontos importantes na organização do evento está na participação dos alunos, professores e funcionários. Os pais também são convidados para participar de palestras especiais, que envolvem assuntos de interesse. No ano de 2014, o tema agricultura familiar, foi realizado uma abordagem sobre "Sucessão Familiar, o futuro das propriedades rurais no Sudoeste do Paraná", trabalhada pela EMATER Regional, em que 90% dos pais ouviram explanações sobre a continuidade da propriedade rural.[101]

Portanto, ao pautar-se no contexto dos alunos em relação com o histórico de lutas da Agricultura Familiar, possibilitou, pedagogicamente, traçar estratégias para o período de realização das atividades da Semana, mas principalmente propiciou a instrumentalização intelectual dos alunos enquanto sujeitos sociais. Para Fagiani et al. (2013, p. 216):

> Portanto, a formação de sujeitos sociais plenos, bem como os objetivos da educação em seu sentido social, político e pedagógico de formação para a cidadania tornam-se restritos às necessidades imediatas de qualificação profissional impostas pelo mercado de trabalho.

Nesse sentido, a SEAGRIL é uma expressão do mundo real dos alunos, e vai além deste da formação restrita ao mercado de trabalho ao propor os seus temas acerca da economia local e mundial. Os temas da Semana, por exemplo, são aqueles relacionados aos conhecimentos e práticas do Técnico Agrícola no processo de sua formação profissional, destacando: defesa sanitária agropecuária (sanidade animal e vegetal), mecanização na atividade leiteira, bovinocultura de

[101] Depoimento colhido em 28/05/2014 nas dependências do Colégio Agrícola.

leite, hidroponia e produção de frango, produção orgânica, sistema de inspeção municipal, cadastro ambiental (código florestal), técnico em agropecuária no contexto atual, sucessão familiar (filhos do campo e permanência do homem no campo), entre outros.

Desenvolve-se, no decorrer da SEAGRIL, um trabalho teórico e prático, unindo conhecimento técnico e cultura geral. É uma prática escolar que se configura como uma atividade pedagógica integrada de ensino, pautada numa concepção de formação humana sob a ótica da totalidade. No momento em que realiza a integração de vários temas, todos entrelaçados com um mesmo tema central mantém o foco no objeto e ao mesmo tempo em que estabelece a integração dos alunos, quando realizam oficinas, mesclando-se entre alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do integrado e também do subsequente.

Imagem 22: Oficina Prática sobre derivados de mandioca

Fonte: Arquivo Colégio Agrícola (2014)

Na busca do desenvolvimento integrado das capacidades, tanto intelectuais quanto físicas, o conhecimento teórico complementa as atividades práticas e vice-versa. Esse é um indicativo que contempla tempos e espaços teóricos e práticos e os alunos desenvolvem a capacidade de utilizar a técnica juntamente com o conhecimento científico que a fundamenta. É o que Gramsci nomeava de escola única:

> [...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1991, p. 118).

É de extrema relevância destacar que a SEAGRIL tem como um de seus momentos importantes a elaboração e apresentação da síntese e das oficinas pelos alunos, de tudo o que aconteceu durante o período de sua realização. Assim, os alunos, para cada atividade realizada, fazem uma síntese ou uma apresentação no caso das oficinas com os principais pontos, a partir de um roteiro pré-elaborado por professores e equipe pedagógica. Com o término da semana de estudos, o objeto passa a ser sintetizado, é o caminho de volta onde a teoria passou pela prática e retornou para a teoria.

Na elaboração da síntese, os alunos são organizados e orientados, para que, de modo ativo, reelaborem os conhecimentos teóricos e práticos que foram trabalhados na SEAGRIL, e é nessa construção que acontece também momentos de aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que não é suficiente que o aluno aprenda por si só; é necessário mobilidade, construção e elaboração da aprendizagem como elementos importantes da articulação entre o fazer e o pensar. Ao se tornar real e capaz de ser externada por meio linguagem, os alunos ainda experimentam a interação com o coletivo. Como aborda Vasconcellos (1999), conforme o sujeito passa a conhecer algo, interage com o coletivo que está a sua volta. Nesse sentido, sente vontade de expressar-se acercadas descobertas que vem do conhecimento.

Esse mundo sociocultural em que o aluno vive pressupõe a aproximação com a realidade do mundo do trabalho, das contradições que o cercam, tantas vezes confundido com o mero mercado de trabalho. Pensar o mundo do trabalho tendo em vista a aplicabilidade dos conhecimentos no contexto das famílias e comunidade de forma ampliada, explicitando melhor, a SEAGRIL propicia que o conhecimento parta dos alunos e a seu contexto retorne.

Uma atividade que está presente no contexto que os alunos do Colégio Agrícola vivem, são os dias de campo, que ganham novo significado a partir da elaboração dos professores, principalmente os da área técnica planejam.

4.1.6 - O "Dia de Campo Agropecuário"

A prática pedagógica nominada pelo PPP (2012) de Dia de Campo Agropecuário é organizado de forma que, durante o primeiro semestre, os professores trabalham, nas aulas teóricas e práticas, com os alunos conteúdos relacionados às produções agrícolas das variedades de inverno e de verão. Como atividades práticas, organizam e desenvolvem trabalhos conforme as disciplinas, como construções de maquetes rurais, de produtos orgânicos de uso na adubação e controle de doenças e pragas entre outros. São atividades que caracterizam os "campos experimentais".

Imagem 23: atividade realizada em um "Dia de Campo"

Fonte:https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1702369573316110&set=rpd.100006292511714&type=3&theater/. Acesso em 12/11/15.

O Dia de Campo é realizado na Fazenda Escola em dois momentos anuais: dia de campo de culturas de inverno e dia de campo com culturas de verão. Além de experimentos agroecológicos, químicos, biológicos entre tantas outras que são apresentados. O objetivo dos "Dias de Campo", desenvolvidos na Fazenda Escola, segundo o PPP (2012), é apresentar à comunidade trabalhos e experiências realizadas pelos alunos e professores durante o ano letivo.No “Dia de Campo’ participam todos os alunos, professores e funcionários do Colégio e é uma atividade que toda a comunidade também pode participar”.

O Dia de Campo é organizado para que os alunos realizem as experiências, geralmente em pequenas porções de terra, chamados de "campos experimentais" (desde a preparação do solo, plantio, cuidado). Tem uma característica de uma exposição escolar, realizada em espaços externos ao Colégio Agrícola. Nos momentos de sua realizada, do tempo de preparo das experiências ao resultado final, ocorre a explicação da teoria aliada à visão da prática para os visitantes que, em pequenos grupos, vão se revezando entre os diversos experimentos. Além da Área Técnica, alguns professores da Base Nacional Comum em integração também apresentam trabalhos voltados à especificidade do Curso.

O "Dia de Campo" é considerado sob o ponto de vista do agronegócio como uma estratégia de marketing. Santos (2011, p.56) reforça essa compreensão ao considerar que, para “dobrar” o homem rústico do campo, foram utilizadas “estratégias bem conhecidas como os dia de campo, show rural, exposição agropecuária, festas de municípios, entre outros”. Porém, no Colégio Agrícola "Dia de Campo" é visto como uma prática pedagógica, pois envolve muita pesquisa, conhecimento, planejamento, organização e integração das disciplinas. O professor 02 [102] destaca a importância da integração entre as disciplinas: “Vamos preparar o 'Dia de Campo' que vai integrar Sociologia, Matemática, porque é importante, eles [alunos] precisam ter noções de matemática, calcular certinho”.

Para Saviani (2003),politecnia não é sinônimo de divisão, tampouco puro treinamento do trabalhador ao mercado burguês. É preciso sim pensar na integração do todo, que inclui, além da técnica, o entendimento de como essa se organiza na via tecnológica, industrial, mesmo no campo que também se industrializou. Por tal pensamento, a educação politécnica não está ligada ao ato educativo de multiplicar as habilitações a fim de abarcar a todas, e sim instituir formas de trabalho reais para propiciar ao sujeito saber levar a efeito o conhecimento não de forma parcial e sim completa.

> Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base

[102]Entrevista realizada em 24/06/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

> determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência (SAVIANI, 2003, p.140).

É necessário compreender a essência do trabalho em sua organização. Fator que requer teoria e prática comungadas entre as disciplinas. Destaca o professor 02:

– Aqui no Colégio, a gente até vai falar do milho, mas não fica só no técnico, **não só plantar**, mas o que envolve, o que foi, o que está sendo, estimativa, talvez no papel nem tanto, mas no dia a dia, o que falta para nós é registrar direito, a gente faz a integração"[103].

Integração e não divisão, segundo a professora. E, a divisão é fruto da intervenção humana, nada tem de natural nessa relação contraditória que separa. Com a intervenção humana se faz a ciência que não está posta fora da realidade da ação, intervir para a integração, visão da totalidade no momento de pensar na prática pedagógica pode se configurar como um diferencial que poderá resultar na compreensão do aluno quando este estiver vivendo e intervindo na realidade social, no mundo do trabalho e perceber a divisão que está posta.

Para Shulgin (2013, p. 181) "[...] e, se quiserem falar sobre a escola politécnica, busquem as suas premissas aqui, nestes pedaços do futuro, na atualidade", com a relação educação e trabalho liga-se o jovem ao mundo atual, com as reais necessidades que se apresentam no momento atual. Na prática educativa voltada para a vida real, surge a dúvida, a contradição, o aluno está imerso nesse mundo o aluno do colégio agrícola está ligado ao campo e ao mundo do trabalho como um todo, de certa forma sua vida também se reflete na vida do agricultor produtor e vice-versa.

Destaca o professor 01[104] que "O conteúdo é bastante amplo, mas com a experiência, procuro direcionar mais para o que realmente ele vai usar no seu dia a dia, eu direciono, não deixo ficar abstrato, pra que eu vou usar isso no dia a dia no campo? é preciso ser mais acentuado". O professor refere-se a tentativa de ligar o conteúdo que precisa trabalhar com os alunos à vida, ao meio social e tem

[103] Entrevista realizada em 24/06/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[104] Entrevista realizada em 23/06/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

os conceitos e categorias para tanto, utiliza uma metodologia voltada para a atualidade, a vida diária com todas seus conflitos, contradições. Não é apenas conteúdo que o professor precisa ensinar, faz parte da organização do todo, da estrutura física e pedagógica escolar.

Novidades, necessidades, vão surgir sempre porque a atualidade é sinônimo de tecnologia e modifica-se constantemente. Conteúdo voltado à atualidade coloca à escola novas práticas, atuais imediatas, cada vez mais diversificadas, politécnicas.

Exemplo que se destaca como Dia de Campo voltado à atualidade enquanto uma possibilidade de prática de educação politécnica, foi organizado e realizado pelos alunos com coordenação do professor da Disciplina de Produção Vegetal que aconteceu em 2013. No ano anterior, em 2012, o Colégio Agrícola, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus de Dois Vizinhos (UTFPR) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) firmaram um Convênio de Iniciação Científica. Quatro alunos do Colégio Agrícola foram aprovados e desenvolveram projeto de acompanhamento de campo demonstrativo e experimentos de leguminosas de verão na Fazenda Escola, pelo que foram implantados dois trabalhos de estudo. Uma unidade demonstrativa com adubos verdes de verão e um experimento que conta com oito leguminosas de verão utilizadas como adubos verdes.

Imagem 24: Dia de Campo: apresentação das cultivares de adubos verdes

Fonte: 20ª Edição Jornal do Agrícola (2013)

Os alunos envolvidos e o professor da disciplina receberam bolsa auxílio pelo período de um ano, enquanto o projeto foi desenvolvido. Além do Dia de Campo realizado no Colégio, os alunos apresentaram todo o desenvolvimento e o resultado do projeto para os alunos da UTFPR de Dois Vizinhos.

Novas práticas, integração, envolvimento dos alunos nos dias de campo, prática de projetos especiais, esses três elementos, muitas vezes se imbricam nas práticas pedagógicas realizadas no Colégio Agrícola. Portanto, sempre surgem práticas que se diferenciam, criam possibilidades de uma educação consistente, ou seja, de contato com o atual, a teoria e prática, de aprendizagem da técnica, do autosserviço e auto-organização, sendo mesmo ser difícil de diferenciar o que é isso ou aquilo, o que demonstra um largo espaço para que os profissionais realizem ali, se assim compreenderem, uma educação com bases politécnicas, embora tenham muitos elementos a serem revistos, caso se direcionem para tal formato de educação, principalmente no que diz respeito a aceitação e preparação, conforme palavras de Shulgin (2013) rumo ao politecnismo.

4.1.7 - "Prática de Projetos Especiais" como possibilidade para o trabalho socialmente necessário

O Colégio Agrícola tem desenvolvido ao longo de toda sua constituição "Práticas de Projetos Especiais", mas não são simples projetos já que apresentam uma configuração prática a partir das "necessidades do presente". Algumas dessas práticas são apontadas no PPP (2012) nos setores agropecuários na Área de Produção Agrícola, Pecuária, Fruticultura, Silvicultura, Horticultura, Agrostologia e Silagem. Em síntese, são projetos articulados às práticas e aos espaços do Colégio.

Nessas práticas são desenvolvidas atividades de implantação de culturas, manutenção, plantio, tratos culturais, colheita e organização desenvolvimento e avaliação de experimentos, com acompanhamento dos resultados técnicos. As atividades são planejadas pelos professores da Área Técnica em sua maioria, porém, os professores da Base Nacional Comum também participam.

Shulgin (2013) destaca que, mais do que articular o trabalho socialmente necessário aos programas, é preciso criar uma unidade orgânica pela qual o

professor irá selecionar o que é orgânico dentro do programa e também do trabalho, a essência. A base para o trabalho poderá estar contida no programa, e a escola também deve se questionar acerca de quem realizará o trabalho, para agregar valor ao seu trabalho.

Assim, o trabalho socialmente necessário não é mera reprodução de práticas e sim um trabalho duradouro, que não se esgota na ação esporádica de um projeto. Pressupõe a integração de ensino e trabalho produtivo.

Com elementos orgânicos eficazes, pautados no trabalho coletivo, na atualidade, na técnica, na auto-organização e no trabalho socialmente necessário será possível visualizar aspectos da escola politécnica. Pistrak destaca (2015, p.156):

> Pode-se esperar que em uma escola que esteja se desenvolvendo na direção da politecnia, a ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que na essência se traduz agora na forma de trabalho socialmente necessário, será verdadeiramente orgânico. **Dessa forma, o trabalho socialmente necessário obterá, em primeiro lugar, base suficiente no espírito prático da própria educação**, que de modo contínuo e ininterrupto **liga a vida e o trabalho da escola com a atualidade** e, em segundo lugar, que serão adquiridos pelos alunos no variado material do processo de assimilação dos elementos do trabalho politécnico.

O trabalho socialmente necessário é uma das categorias da prática pedagógica que pode diferenciar uma escola que busca a conexão teoria e prática por meio do trabalho e de acordo com as capacidades dos jovens. Sobre sua prática pedagógica, o professor 02[105] se refere aos “maiores puxando a pedra pesada e os menores realizando outras atividades. Falei para os alunos do terceiro ano: vocês que são maiores puxam as pedras. E eles foram”.

O trabalho socialmente necessário é aquele com valor pedagógico, que respeita as forças dos jovens, capaz de elevar os alunos culturalmente, orientá-los para a melhoria econômica e social. Shulgin (2013) destaca duas definições para trabalho social: 1ª - tipo de trabalho que produz algum resultado plenamente real, concreto; e 2ª - trabalho que tem valor pedagógico.

Como exemplo de relações com esses dois tipos apontados por Shulgin, relatamos, como "Práticas de Projetos Especiais", o projeto desenvolvido com Plantas Medicinais, que foi realizado a partir do manejo das plantas para serem

[105]Entrevista realizada em 24/06/2015 nas dependências do Colégio Agrícola

utilizadas pelos alunos no Colégio. Ou seja, eles realizaram todas as etapas planejadas, a pesquisa, os canteiros, aprenderam a fazer em função de uma necessidade pessoal. A colheita foi realizada nas aulas de produção vegetal, logo após, o material foi processado no laboratório multifuncional e em seguida acondicionado para o uso.

Imagem 25: Plantas Medicinais

Fonte: 20ª Edição Jornal do Agrícola (2013)

Outro exemplo é o Projeto de recuperação de mata ciliar no Rio 14, que passa na divisa da Fazenda Escola. Este aconteceu com a participação do Instituto Ambiental do Paraná (IAP) que, segundo o PPP (2012), levou ao Colégio implantar o Programa de Produção de Mudas Silvestres. As mudas são destinadas primeiramente para a recuperação da mata ciliar da Fazenda-Escola e posteriormente para as famílias dos alunos e comunidade.

> Já foram plantadas milhares de mudas silvestres produzidas pelos alunos e professores nas aulas práticas de Horticultura e práticas de campo. A iniciativa é didática pedagógica para os alunos terem a compreensão da importância das matas ciliares e cumprimento disposto na lei ambiental de recuperação de vegetação em margens de rios (PPP, 2012, p.8).

Aprender realizando um trabalho necessário, enquanto prática pedagógica, exige do professor desprender-se e não ficar preso nos muros da escola, pois

além deles existe uma sociedade repleta de situações impostas à vida social e à natureza. Neste sentido, a escola pode pensar o trabalho enquanto prática educativa e social. A partir do trabalho que a conexão faltante na escola pode ser reestabelecida, visto a vital relação entre a teoria e a prática, e que somente pelo trabalho existe a condição de materialização da relação teoria e prática.

Ademais, é no trabalho que os alunos estendem as capacidades apreendidas na escola para a comunidade. Fazer a poda dos pés de figo na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), como mais um exemplo, relatado pela professora 08:

–Tem a parte social. Não fomos lá só para fazer o trabalho mecânico, questiono: aprenderam isso? O trabalho da poda não é feito todo de uma vez. O trabalho não acaba até ele [aluno] não pegar a outra etapa. Ele precisa entender que no campo, às vezes, é diferente do que no papel. Acontece de retomar a teoria na volta da aula prática, pergunto: porque aconteceu aquilo?[106]

Ainda para esta professora:

–Essa prática representa mais instrumentos pra gente firmar o que estamos estudando, outras formas de passar aquele conteúdo não somente na aula escrevendo, escrevendo, escrevendo, mas ele também observando, perguntando, relatando, participando da prática. Ali ele vai acabar percebendo o que está acontecendo, como lá aconteceu aquilo e lá não, dentro do pedagógico ele consegue avaliar um comparativo, da contradição, consegue relacionar isso, no sentido da aprendizagem, para ele perceber que existem várias formas.[107]

Não basta, portanto, realizar um trabalho por realizar. É preciso ter consonância com a comunidade e seu desenvolvimento. Qual é a pertinência para a escola nesse contexto? O que é importante para ela e o que é para as demais instâncias?

A escola necessita pensar nas conexões e refletir sobre seu papel e não carregar sozinha toda a carga social que lhe é imposta. Assim, a escola se torna parte da comunidade; está contida nela e não distante, conhece sua cultura, demais instituições, sua vida produtiva e econômica, e assim por diante. Shulgin (2013) destaca que a escola se torna parte orgânica da comunidade e encontra o seu lugar no plano econômico-cultural geral da edificação, não ensina por acaso.

[106]Entrevista realizada em 08/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[107]Entrevista realizada em 08/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

O professor consciente dessa importância passa a conhecer a etnografia local da escola e por levar a educação a esse patamar de abertura para a realidade social. Para Ritter, Grein e Solda, (2015, p. 140):

> O trabalho socialmente necessário tira a escola de sua comodidade, do seu espaço predileto (a sala de aula) e a coloca na vida, no compromisso com a comunidade local, no confronto com a realidade social e com a necessidade de ajudar a comunidade a encontrar solução para os seus problemas. A escola só poderá formar lutadores e construtores da nova sociedade socialista se sair de si e abrir-se para a vida, para a atualidade.

Outro exemplo da prática com o trabalho socialmente foi realizada no final do ano de 2015, em conjunto com o Departamento de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, UNIPAR e Colégio Agrícola. Foram os alunos dos terceiros anos que participaram e realizaram a prática de paisagismo, conteúdo de disciplina da Área Técnica. Segundo relato da professora 05:[108]

– Quando decidimos realizar o projeto, vimos uma oportunidade. Muitas vezes se criam projetos fictícios de paisagismo e a escola não tem condições de realizar. Por exemplo, hoje o técnico tem habilitação para execução de projetos paisagísticos, eles tiveram que tirar do papel e colocar na prática. Também eram casas da Minha Casa, Minha Vida, teve o lado social.

Nesse sentido, entende-se que trabalho social realizado pela escola em conjunto com outras instituições também é ganho para as condições de vida da comunidade local, aqui no caso, moradores do Programa Minha Casa, Minha Vida do Governo Federal.

Porém, o processo foi longo, não aconteceu numa aula prática, em que os alunos e professores foram até o conjunto habitacional e fizeram todo o trabalho. Ao contrário, teve todo um planejamento, preparação que envolveu teoria, explicação, desenho do projeto, depois a prática e avaliação final. Na percepção da professora 05[109]: “Foi um trabalho útil e social também”.

Pistrak (2015), se referindo ao trabalho social, reforça que não deve acontecer casualmente; é preciso ter habilidade, não reduzida e sim ampliada. Em outras palavras é preciso saber o que se está fazendo, estabelecer propósito

[108]Entrevista realizada em 01/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[109]Entrevista realizada em 01/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

e cumpri-las, planejar, discutir a questão. Pistrak propõe etapas para a execução do trabalho: objetivo, plano, campanha pela implementação do plano, processo real de implementação e avaliação, o que sugere a verificação se estas etapas ocorrem no trabalho realizado. Nesse sentido, a fala da professora 05serve de análise enquanto faz a explicação da prática do trabalho social:

–Então, assim, nós primeiro preparamos eles para ir para a prática, fizemos uma integração entre diversas disciplinas, cálculo da adubação, do calcário, sem análise do solo. Se ele fosse na realidade, como ele iria trabalhar? Desenvolvemos práticas, colocamos estacas. Eles tiveram antes a preparação para depois executar. Depois retomamos um questionário com a professora de Sociologia... Melhorar a condição de vida, de qualidade naquele espaço, melhorar aquele pequeno espaço que eles (moradores) tinham. Discussão social, professora de Matemática, Horticultura, Silvicultura e Paisagismo, Sociologia, Física. Alguns professores e pedagogos nos acompanharam e professores cederam as aulas.[110]

Uma questão é pertinente: será que tal atividade é mesmo capaz de desenvolver o aluno do Curso Técnico em Agropecuária de maneira multilateral? Não foi apenas mais uma metodologia de ensino, somente para que os alunos assimilassem os conteúdos? Ou para desenharem o projeto?

Na tentativa de responder às dúvidas, buscamos no relato da pedagoga 07 alguns indicativos para tais questionamentos:

– A partir dessa atividade foi feita uma outra atividade com os alunos. Os pedagogos que acompanharam os alunos fizeram uma coleta de dados sobre como os alunos avaliam essa participação. Depois com esses dados os professores de Fundamentos de Agroecologia, Sociologia, Matemática, Pedagogos fizeram uma discussão em relação a: condições sociais das famílias do Conjunto Habitacional; dificuldade dos alunos de transpor o projeto de jardinagem do papel para a prática; as diferentes dimensões que envolveram esse projeto; que relação podemos fazer das famílias com os alunos (as famílias não cuidam porque são preguiçosos, e quanto aos alunos que não cuidam os alojamentos e espaços onde moram...o que são?). No projeto existia um tipo de flor. Foi modificado por quê? O que envolve isso? Tinha outro tipo de flor no estoque? E na escola, às vezes, não entendemos porque vêm determinados tipos de comida e não outros? Que análise pode ser feita?[111]

Definida com mais propriedade a atividade, observa-se claramente o caráter pedagógico, social, político do projeto. É possível considerar que essa não foi uma atividade somente para assimilar os conteúdos das disciplinas ante à

[110]Entrevista realizada em 01/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[111]Entrevista realizada em 06/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

práxis que resultou de sua execução. Também não foi do livro para a vida – aqui no caso do projeto –, e sim partiu do contexto, ou seja, do social.

Imagem 26: alunos executando o projeto de ajardinamento.

Fonte: arquivo pessoal pedagoga 07

Alguns professores não entendem ainda o propósito do trabalho socialmente necessário. A professora 05 relata acerca da participação dos professores das várias disciplinas[112]e esclarece que nem todos estão abertos à participação: “alguns muito sistemáticos que não gostaram muito dessa questão”. Foi mais que uma simples metodologia de trabalho. Porém, alguns profissionais não têm a percepção do trabalho socialmente necessário, pois acreditam ser apenas uma prática de trabalho físico, de exploração dos alunos. Para a professora 05[113] é mais: “Na minha visão era muito mais que a mão de obra. Nós ajudamos sim na mão de obra. Qual o mau da mão de obra? Tem muita coisa para trabalhar. Esse tipo de projeto é essencial”. Shulgin esclarece o que é essencial para a educação quanto envolve o trabalho socialmente necessário:

> O essencial consiste em que a escola faça realmente um trabalho socialmente necessário, o essencial consiste em que o conhecimento que a escola dá, que é necessário, seja realmente útil nestas condições; o essencial é que a expansão e aprofundamento destes conhecimentos sejam ditados não apenas

[112]Entrevista realizada em 01/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.
[113]Entrevista realizada em 01/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

> por considerações abstratas, mas pela prática real; consiste em que os conhecimentos sejam *imediatamente* convertidos em prática, definindo-se, concretizando-se; o fato é que uma, um pedaço de vida empurra para o estudo do *todo*, que o dado é estudado ao longo do tempo, em mudança, no movimento, em contradições. E se daí deriva a fixação do conhecimento, isso é sem dúvida uma consequência, e não a essência, não o objetivo (SHULGIN, 2013, p. 67).

Então, se o trabalho socialmente necessário não é somente uma metodologia de atividade prática, se serve para resolver algum fator de relevância social, poderá ser realizado constantemente. Não é com o término de um projeto comumente visto nas escolas em que tudo acaba, de forma esporádica, e está pronto. Ele persegue outros momentos. Para a pedagoga 07:[114]

–Quando conseguirmos realizar essas atividades com essa perspectiva e não de forma pontual, mas como prática inerente ao trabalho educativo, teremos de fato uma educação integral.

Se essa for uma prática levada a efeito como aponta a pedagoga 07, e todas as etapas já citadas forem respeitadas (objetivo, plano, campanha pela implementação, processo real de implementação e avaliação), terá o Colégio Agrícola exercitado também a autonomia e auto-organização dos alunos, consequência do trabalho socialmente necessário. Pistrak (2003, p.102-103)complementa que o desenvolvimento, o que denomina, da organização científica do trabalho de baixo para cima, dividindo-se em três partes:

> 1) um plano de trabalho devidamente formulado, onde conste a divisão do trabalho no tempo e no espaço, a distribuição dos indivíduos e das tarefas;
> 2) a execução do trabalho, com participação imediata das crianças, a realização do plano previsto;
> 3) o balanço do trabalho realizado, ou seja, as constatações referentes à execução do trabalho, a análise destes dados, sua classificação, enfim, a crítica e as conclusões cabíveis.

Essa é uma planificação que pode servir de base pedagógica da escola, constituindo-se numa tarefa fácil? Com certeza não, principalmente em escolas que têm a sala de aula como centralidade. Porém, está é passível de realização.

[114]Entrevista realizada em 06/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

Pistrak (2003) já identificava no final do século XX na escola russa essa dificuldade:

> Será uma tarefa fácil? Não! Introduzir desta forma os elementos da organização científica do trabalho na escola é uma tarefa difícil, porque a organização científica do trabalho não está ainda difundida, e também porque nós mesmos não formamos o pessoal e não concebemos o trabalho com base na organização científica do trabalho, por falta de hábitos, gosto e conhecimentos necessários (PISTRAK, 2003, p.104).

Por mais distante que esteja o tempo em que foi escrita, essa reflexão é atual, ou seja, geralmente os profissionais envolvidos com educação não apresentam intenção ou o hábito de pensar a organização da escola. Existem situações em que, nem mesmo a comunidade, o entorno da escola, é conhecido pelo profissional que ali atua. Ainda, não realiza a leitura dos documentos da escola ou de pensar em qual poderia ser a sua organização com base no projeto educativo que realiza ou que poderia realizar ao "conhecer" seu entorno.

E o que representa pedagogicamente as práticas educativas que acontecem nos espaços fora de sala de aula? Para a professora 09[115], "essas atividades perdem o sentido quando não estão alinhadas com as teorias e consequentemente o conhecimento científico". Se não acontecer a práxis, realmente fica "a prática pela prática"como bem menciona a professora 09. Conforme Lombardi (2010, p. 34):

> Em lugar de uma escola onde "professores fingem que ensinam" para "alunos que fingem que aprendem", centrada na forma e não no conteúdo, é preciso propiciar a todos os homens o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, bem como uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade, dentro de uma perspectiva política de transformação social.

Educação crítica propicia à escola engajar-se de forma significativa na vida dos alunos, no sentido da compreensão do mundo, pois ela pode ensinar a ciência e a técnica a partir do trabalho. Com tal conhecimento a prática social pode ser modificada. Educação que questiona o que está posto como verdade única.

[115]Entrevista realizada em 26/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

No Colégio Agrícola existem profissionais comprometidos e conhecedores da relação educação e trabalho que ali acontece. Porém, são poucos, a maioria prefere o espaço do Colégio e não planeja as atividades pensando na comunidade e no social, o que dificulta a reflexão sobre a relação educação e trabalho. A exemplo, a pedagoga 07[116], referindo-se às práticas pedagógicas diferenciadas, assim se expressa:

–Essas atividades proporcionam essa formação integral que tanto defendemos. Porém, ainda está faltando os professores conseguirem fazer essa discussão e reflexão não deixando a prática pela prática.

Considerando o trabalho socialmente necessário e a busca pelo que ele representa no Colégio Agrícola, percebe-se que existe uma grande limitação na compreensão da maioria dos profissionais. Mas, conforme as discussões e apontamentos avançam as práticas pedagógicas pautadas no trabalho vão ganhando novos contornos e sentidos a partir do conhecimento das diferentes disciplinas.

Pistrak se refere ao desenvolvimento multilateral no espaço escolar, quando as práticas pedagógicas são capazes de romper com um currículo cheio de "intenções" e desafiar a educação profissional a voltar-se para a classe trabalhadora, com todas suas contradições, determinações. Desafiar não só o intelectual, bem como o prático e o político do que está posto. Observar as limitações da sala de aula, em que se transmite verbalmente o trabalho humano, sem conexão com a atualidade e, portanto, não tornando o aluno capaz de perceber o trabalho na realidade. Para Pistrak (2015, p.148):

> Em primeiro lugar, a escola politécnica deve alargar a esfera do assim chamado trabalho socialmente necessário da escola. O desenvolvimento multilateral da criança em si deve ampliar o campo de aplicação das forças das crianças nas atividades sociais (PISTRAK, 2015, p.153).

Com as práticas pedagógicas apresentadas buscou-se exemplificar o conjunto do que se considera o trabalho socialmente necessário que é realizado no Colégio Agrícola. Espera-seque, com tais exemplos, demonstrar possíveis elementos de educação politécnica a partir do trabalho socialmente necessário.

[116]Entrevista realizada em 06/10/2015 nas dependências do Colégio Agrícola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Uma temática no mínimo polêmica, difícil, diria mesmo ousada.
No Brasil, um terreno pantanoso, sem muitas certezas ou clareza.
O que não significa que não possa ser pensada e pesquisada".

A primeira consideração do professor Carlos Antônio Bonamigo, por ocasião da Banca de Qualificação, realizada em 2015, além de "martelar" minha cabeça nos últimos meses, exprime muito bem o que é aventurar-se numa pesquisa que tem a categoria politecnia como centralidade.

O objeto de pesquisa, considerado importante para nós, acerca do que é uma educação politécnica, vinculada ao campo na relação trabalho e educação, teoria e prática, trouxe-nos um caminho de reflexão e análise sobre a organização educativa do Colégio Agrícola de Francisco Beltrão.

Num primeiro momento parece mesmo ingenuidade acreditar que um Colégio Agrícola que, a princípio foi pensado para formar mão de obra voltada ao agronegócio, poderia desenvolver uma proposta de educação a partir dos princípios educativos da politecnia e de seus potenciais de educação emancipadora do futuro trabalhador.

As questões iniciais propostas para essa pesquisa tinham como intenção evidenciar se as práticas pedagógicas do Colégio Agrícola são objetivas a esse ponto ou se somente cooperam para a polivalência do trabalhador com a unilateralidade na formação. Com a teoria e prática pensada numa concepção positivista de formar para o trabalho como dado, sem problematizar as condições do campo. Basta apenas saber aplicar o pacote da multinacional com competência sem se dar conta que existem duas matrizes produtivas que estão em disputa: a agricultura familiar e o agronegócio.

Saber resistir ao mercado. Essa é a grande questão que divide atitudes e opiniões entre os profissionais do Colégio. As possibilidades de produzir as teorias a partir do contexto, da prática social, são muitas e estão presente a todo momento, mas, ao mesmo tempo que se apresentam não são tomadas, apropriadas com capacidade de leitura crítica do campo.

A questão do desenvolvimento científico e tecnológico é uma realidade para os agricultores familiares do Sudoeste do Paraná, visto que estes alcançam

políticas públicas para o campo, como as linhas de crédito específicas e que lhes permite ter acesso as mais variadas tecnologias de produção. Todavia, ocorre a apropriação desse desenvolvimento, mas sem a devida capacidade de ler o campo de maneira crítica e perceber os processos capitalistas envolvidos de divisão desigual dos bens econômicos e sociais.

Eis aí uma questão que o Colégio Agrícola, ao ousar construir uma educação politécnica, necessita enfrentar, pois numa formação dessa natureza, os alunos tornam-se capazes de refletir e interpretar a realidade, bem como compreender a organização do trabalho presente na sociedade e divisão desigual dos bens econômicos e sociais.

A história de constituição do Colégio Agrícola demonstra para seus profissionais que não é difícil “ousar”. Foram tantos conflitos e resistências que o construíram que não podem ser apagados da memória coletiva. Como as pessoas podem decretar “morte” ao passado, quando este o fez ser o que é.

Frente a história que se revelou ao longo da pesquisa, fica claro como o Colégio Agrícola não constituiu em seu projeto educativo elementos das bandeiras de luta aos quais o concretizou. E, por mais que os Colégios Agrícolas no Paraná tenham nascido com a intenção de formar mão de obra para o agronegócio, o berço do Curso Técnico em Agropecuária que sustenta o Colégio Agrícola de Francisco Beltrão é outro. Nasce de bons ideais, da realidade do Sudoeste do Paraná e da necessidade dos pequenos agricultores que fortificaram a agricultura nessa região, a partir do processo social e contraditório da relação com o agronegócio.

Por muitos momentos, o Colégio Agrícola envolveu a sociedade. Os alunos foram decisivos nas mediações e se educaram por elas, mostraram que a força do coletivo é imprescindível quando se quer defender uma causa. A do Colégio Agrícola é a de ensinar a partir do trabalho, e se necessita de uma estrutura física ou terras adequadas “briga” por isso. Esse é um fator que incomoda alguns e fortifica outros. Faz dos profissionais envolvidos mestres em realizar práticas pedagógicas diferentes, capazes mesmo de modificar o que está posto. Exemplo são os Estágios, as aulas práticas nas agroindústrias (oficinas) e na Fazenda Escola, os Dias de Campo, as Monitorias, os Grupos de Estudo, Semana de Estudos Agropecuários, Projetos Sociais Especiais entre outras práticas pedagógicas.

Somam-se diversas potencialidades educativas de grande valor no Colégio Agrícola, vão desde a luta social para manter-se, o trabalho de autosserviço que desvincula o jovem do individualismo vantajoso e traz a compreensão do coletivo como forma de respeito e educação, onde o espaço compreende o eu e o outro, além de preparar as bases para o trabalho que realizará amanhã.

São práticas pedagógicas que, aos poucos, tornam os alunos capazes de auto-organização e implica diretamente no processo de aprendizagem. Na direção da compreensão do complexo social, que está fora e dentro do espaço escolar, permeado nas práticas pedagógicas, podem-se traduzir numa relação teórico-prática para a aprendizagem dos conhecimentos científicos e das capacidades técnicas envolvidas. Quanto mais se percebe que a prática não é só prática, tem materialidade e o conhecimento científico pode torná-la cada vez mais significativa, mais a teoria se faz necessário.

Seguindo os passos propostos por Shulgin (2013) e Pistrak (2015) buscou-se demonstrar como o trabalho socialmente necessário pode ser realizado nas escolas, principalmente se estas forem em regime integral. Trabalho que tira o aluno do isolamento da sala de aula e coloca-o diretamente em contato com a atualidade. Desse pensamento, deriva uma problemática: não seria o trabalho socialmente necessário aquela forma de prática pedagógica fundamental para as escolas integrais?

Assim como a teoria e a prática somam, o coletivo dos profissionais precisa somar e não dividir. Esse é outro ponto que carece ser considerado ao findar da pesquisa. Ficou evidente na análise das entrevistas dos profissionais do Colégio Agrícola que existe uma cisão, ou você está de um lado ou de outro. Exatamente do que isso é fruto, não foi possível precisar, até porque não foi esse o objeto de pesquisa, mas tem relação direta com a educação.

Os professores são profissionais responsáveis, envolvidos, bem preparados pedagogicamente, militantes da causa do Colégio e da educação, mas com pontos de vista divergentes. Um dos desafios para uma educação politécnica é manter o coletivo integrado a um projeto educativo coerente pedagogicamente. Não basta fazer a integração das disciplinas, se não existe um ideal de educação comum a todos.

Enfim, é um caminho complexo de inserir o jovem do campo na condição de trabalhador politécnico. No sentido de compreender as relações de trabalho

que permeiam a sociedade, tanto no campo quanto na cidade, qual sua condição nesse contexto. Ainda, de poder elevar-se à cultura humana historicamente produzida, ser político no sentido da coletividade, além de ter capacidade científica e técnica para apropriar dos conhecimentos e das tecnologias disponíveis.

É necessário e imprescindível conhecer com a realidade e não isolar a escola desta, como se ali fosse um “mundinho” à parte. Ligar a realidade ao conhecimento, à **práxis,** no sentido de buscar a verdade para a emancipação. Superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica.

REFERÊNCIAS

ALBA, R. L. **Crédito rural para a agricultura familiar: o perfil dos associados/as da CRESOL Francisco Beltrão-PR.** Monografia de Pós-Graduação lato sensu em Gestão do Cooperativismo Solidário. Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Francisco Beltrão, 2009.

ANTONIO, C. A. **Qual formação para qual escola? Por uma educação socialista para construção nas escolas do campo.** Anais do Seminário Nacional de Educação. Unioeste, Francisco Beltrão, 2010.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. L; CAMARA, M. R. G; NASCIMENTO, S. P; SEREIA, V. J; ANHESINI, J. A. R. Programa nacional de crédito da agricultura familiar e impactos nas economias locais no estado do Paraná. In: **Economia & Região.** Londrina: PR, v.1, n.1, p.69-90, jan./jul. 2013

APPLE, M. W. Ideologia e reprodução cultural e econômica. In:**Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982 (p.43-68).

BATAGLIN, J. C. **A Gestão do PRONAF e suas relações com a sustentabilidade da agricultura familiar.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco/PR, 2012. 149 f.

BONAMIGO, C. A. Educação do campo: Um estudo sobre as concepções, princípios e currículos da educação do campo/rural em Francisco Beltrão– PR. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 7, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Brasil Profissionalizado**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663. Acesso em 09/02/2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. Decreto nº 1.946 de 28 de junho de 1996.

_____. A Educação Profissional. Decreto n° 5.154 de 23 de julho de 2004.

BRUM, A. J. **Reforma Agrária e Política Agricola.** Ijuí-RS: Editora UNIJUÍ, 1988. 65 p. (Coleção Ciência Sociais; 6).

CALDART, R. **Relatório-Síntese do Seminário:** educação politécnica e agricultura camponesa. Veranópolis/RS: IEJC, 2012.

CANTERLE, N. M. O Ensino Superior no Sudoeste do Paraná: origem e trajetória de transformação da FACIBEL. In: **Emancipação**, Ponta Grossa, 11(2): 153-173, 2011. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>

CANUTO, A. Comissão Pastoral da Terra (CPT). In: CALDART, R. S. et. al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 128-133.

CAPRILES, R. **Makarenko o nascimento da pedagogia socialista**. São Paulo: Scipione, 1989. Série Pensamento e ação no magistério – mestres da educação.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORONA, H. M. P. **As estratégias dos agricultores familiares do Sudoeste do Paraná frente à modernização no campo.** XI Congresso Brasileiro de Sociologia. UNICAMP, Campinas: SP, 2003.

COSTA, Á. de C. A educação profissional no campo hoje. In: **Educação Profissional:** Ciência e Tecnologia. v. 2, n. 1, Brasília, jul-dez 2007, p. 67-74

DANIELI, J. P. **Educação do Campo e movimentos sociais no Sudoeste do Paraná:** lutas, redes e alguns apontamentos históricos. Dissertação de mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá: PR, 2014.

D’AGOSTINI, A.; VENDRAMINI, C. R. Educação do campo ou educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do estado e dos movimentos sociais organizados. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.299-322, jul./dez.2014.

DEITOS, R. A. A política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995-2002): o PROEM e as recomendações do BID e Banco Mundial. In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTTO, M. L. F. (Org.). **Estado e políticas sociais:** Paraná-Brasil. 1 ed. Cascavel, PR: Edunioeste, 2003, v. 1, p. 101-118.

DELGADO, N. G. Commodities Agrícolas. In: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 128-133.

DIA DE CAMPO COLÉGIO AGRÍCOLA. Disponível em: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1702369573316110&set=rpd.100006292511714&type=3&theater/. Acesso em: 12/11/15.

DORE, R. O debate sobre o conceito de escola do trabalho na Revolução Soviética. In: Socialismo e educação. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

E-BIOGRAFIAS. **Biografia de Karl Marx**. Disponível em: http://www.e-biografias.net/karl_marx/. Acesso em: 24/01/15.

FARIAS, I. M. S de (et. al) **Didática e Docência:** aprendendo a profissão. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2011. (Coleção Formar)

FERRETTI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Revista Trabalho, educação e saúde**. v.7. Rio de Janeiro, 2009, p.105-128.

FREITAS, H. C. de A. O curso técnico em agropecuária da Escola 25 de Maio: conflitos em torno da construção da proposta agroecológica. **Revista Brasileira de Agroecologia**. Brasília, 2011, p.13- 29.

FREITAS, L. C. de. Currículo, trabalho e escola contemporânea. (A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito).In: PISTRAK, MoseyMikhaylovich (Org.). **A comuna escolar**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich.1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.p.9-103.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____.Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e Sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação (orgs). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas **Revista Trabalho e Educação Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, 2009, p. 67-82.

_____. **O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores - Excertos**, 2005. Disponível em: www.escolanet.com.br/teleduc/.../Trabalho_Princip_Educativo.doc. Acesso em: junho de 2015.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____ Trabalho como Princípio Educativo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar, como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOODSON, E. F. **Currículo:** Teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 (Ciências Sociais da educação) p.31-43.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. (Caderno 11 – introdução ao estudo da filosofia e Caderno 10 – o que é o homem?)

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.

IANNI, O. **Sociologia:** Marx. 6 ed. São Paulo: Ática, 1988 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

JORNAL DO AGRÍCOLA. **Informativo do Centro Estadual de Educação Profissional do Sudoeste do Paraná**. Anos 01, 02, 03. Edições: 16ª, 19ª, 22ª, 23ª, 30ª, 33ª. Francisco Beltrão: 2012 a 2014.

JORNAL DE BELTRÃO. **Colégio Agrícola de Beltrão quer o terreno de futuro conjunto habitacional; Prefeitura diz "não"**. 08/10/13. Disponível em: http://jornaldebeltrao2.rssing.com/chan-14796663/all_p8.html. Acesso em: 21/02/2016.

KISTEMANN, M. A. Uma Proposta de Pedagogia Socialista: O Modelo Makarenko. In: **Escolas democráticas e de resistência.** Iara Rosa Farias, Ana Patrícia da Silva, Denise de Oliveira, (orgs). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Ensino Universitário UNIABEU, 1 ed. 2005.p. 19-50.

KUENZER, A. Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a Nova Forma de Dualidade Estrutural que Objetiva as Novas Relações entre Educação e Trabalho. In: **Capitalismo, trabalho e educação.** José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luis Sanfelice (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea)

LEITE, S. C. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. de. Agronegócio In: CALDART, R. S. et. al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.79-86.

LEITE, M. do C. L. C. Relações entre o estudo e o trabalho em cuba: um modelo permeado por manifestações do marxismo-leninismo e do ideário de Martí, **Revista HISTEDBR On-line,** 2011.

LEUDEMANN, C. S. Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A; e D'ÁVILA, M. **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Campinas, SP: [s.n.], 2010.

LUCENA, C.; NETTO, M. B. Escola Nacional Florestan Fernandes e a formação dos trabalhadores rurais sem terra: as atribuições do movimento frente à sua base. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.39, p. 211-224, set. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: **abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUNATCHARSKI, A. **Sobre a Instrução e a Educação**. Tradução de Filipe Guerra. Tradução para o português: Edições Progresso, 1988.

MACHADO, L. Politecnia, Escola Unitária e Trabalho: lições do passado e do presente. In: **Trabalho Necessário** – www.uff.br/trabalhonecessario. Ano 13, nº 20, 2015.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Trad. Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MAPA REGIÃO SUDOESTE DO PARANÁ. Disponível em: www.ub.edu/geocrit/sn/fsn-239/fsn-239_01.jpg. Acesso em: 03/07/2015.

_____. PREDIAL DE FRANCISCO BELTRÃO. Disponível em: http://franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2013/09/MAPA-CIDADE-A.PREDIAL_ATUAL_2015-Model.pdf. Acesso em: 12/11/2015.

MARTINIAK, V. L. **A Institucionalização dos Colégios Agrícolas no Paraná**. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/.../65MPrjuA.pdf. Acesso em: 05/07/2015.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Karl Marx e Frederich Engels. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2004, p.67-87.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Ciências Humanas, 1986.

MARKET, W**. Trabalho, qualificação e politecnia**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Educação e transformação)

MARSIGLIA,A. C. G; A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In:**Pedagogia Histórico-Crítica:** 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 101-118 (Coleção Memória da Educação).

MÉSZARÓS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONDARDO, M. L. A dinâmica migratória do Paraná: o caso da região Sudoeste ao longo do século XX. In: **R. Bras. Est. Pop.** Rio de Janeiro, v. 28, n. 1,jan./jun. 2011.

MOREIRA, E. S. A Revolução Cubana e suas implicações. In: **Revista Para Entender a História**. Ano 2. Série 01/02, 2011, p.01-15.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S (org.). Pesquisa Social: **teoria, método e criatividade.** 14ª ed. São Paulo: Vozes, 1999.

NETO, A. J. M. A Igreja Católica e os Movimentos Sociais do Campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. In: **Caderno CRH** [online]. 2007, vol.20, n.50, p. 331-341.

NEVES, D. P. Agricultura Familiar. In: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.34-42.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007 p. 137 a 181

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa:** Abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PEREIRA, I. B. Educação Profissional. In: CALDART, R. S. et. al. (orgs.).**Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.286-293.

PERGHER, E. G. **A escola do trabalho:** um estudo no Instituto de Educação Josué de Castro. Dissertação de mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: RS, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

PINTO, A. V. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

PISTRAK, M. M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PLANO DE CURSO. **Centro Estadual de Educação Profissional do Sudoeste do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Francisco Beltrão/PR, 2011.

PORTAL DO AGRONEGÓCIO. Disponível em: http://www.portaldoagronegocio.com.br/pagina/o-que-e. Acesso em: 16/02/2015.

FAGIANI, C. C; PREVITALI, F. S; LUCENA, C; FRANÇA, R. L. Trabalho e Educação Profissional no Brasil: Formação humana ou para o mercado? In: **A**

Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Centro Estadual de Educação Profissional do Sudoeste do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Francisco Beltrão/PR, 2012.

REDE PARANAENSE DE COMUNICAÇÃO. **Colégio Agrícola de Francisco Beltrão pode ficar sem área suficiente para cultivo**. Disponível em: http://g1.globo.com/pr/parana/videos/v/colegio-agricola-de-francisco-beltrao-pode-ficar-sem-area-suficiente-para-cultivo/2804672/. Acesso em: 27/01/2016.

REGULAMENTO INTERNO. **Centro Estadual de Educação Profissional do Sudoeste do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Francisco Beltrão/PR, 2015.

REVISTA ENSINO MÉDIO NO BRASIL: **as experiências de gestão e as políticas públicas que dão certo em 35 escolas do Acre, Ceará, Paraná e São Paulo.** Fundação Victor Civita. Mundo Digital Gráfica e Editora. Edição Especial, n. X. junho/2011

RIBEIRO, M.. Desafios postos à educação do campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), mai 2013, p.150-171.

RINALDI, R. N.; BATALHA, M. O; MULDER, M. O ensino superior em agronegócios baseado em competências: uma análise à luz do modelo holandês In: **XLV Congresso da SOBER – sociedade brasileira de economia, administração e sociologia rural**. UEL, Londrina/PR. 22 a 25 de julho de 2007

RITTER, J; GREIN, M. I; e SOLDA, M. A questão do trabalho na Escola Itinerante. In: **Caminhos para transformação da escola:** organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaio sobre complexos de estudo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. P. 133-142.

RODRIGUES, J.**A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói RJ: EdUFF, 1998.

ROMANOVSKI; J. P; MARTINS, P. L. O. A aula como expressão da prática pedagógica. In: **Aula:** Gênese, dimensões, princípios e práticas/Ilma Passos Alencastro Veiga (org). 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. P. 169-185.

ROSSI, W. G. **Pedagogia do trabalho**: raízes da educação socialista. v.1, São Paulo: Ed. Moraes, 1981.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática, 3 ed, Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALVADORI, A. **Políticas de expansão da educação profissional:** o caso do Centro de Excelência e Educação Profissional. Dissertação de Mestrado da Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação. Curitiba: PR, 2007.

SANEH, G. Apertando o parafuso: a ideologia da adaptação. In: SOUSA, J. T. P.; GROPPO, L. A. (orgs) **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo.** Florianópolis: UFSC, 2011.

SANTOS, R. A. Território e modernização da agricultura no Sudoeste do Paraná. In: **Revista Espaço Acadêmico**. N 118. Março 2012.

SANTOS, J. C. Jecas Pós-Modernos: saberes, tecnologia e suicídio. In: VANDERLINDE, T. (org.) **Fronteiras:** impactos socioambientais na terra prometida. Porto Alegre: Evangrof, 2011.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. O choque teórico da politecnia. In: **Revista Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro. v.1 n.1 mar 2003, p.131-152.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SCHERER, S. S**. A politecnia**: compreensão e possibilidades para pensar a formação humana no campo escolar. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SusanaScherer-int.pdf. Acesso em: 27/03/2015.

SHULGIN, V. N. V. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, J. F. G. da, **A modernização dolorosa:** estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. São Paulo: Zahar Editores, 1982.

SILVA, C. E. M. Desenvolvimento Sustentável. In: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SOUSA JUNIOR, J. de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Idéias& Letras, 2010.

SOUZA, J. N. de; NETO, A. C. Proposta pedagógica adaptada ao meio rural: educação das populações rurais como prioridade. In: **Política educacional:** desafios e tendências. Org. Antonio Cabral Neto. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v.2) p.227 a 297

TIRADENTES, A. Educação Corporativa. In: **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC.** Brasília: abril de 1992 (n. 83).

_____.**Construção do conhecimento em sala de aula** – São Paulo, Libertad, 1999.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1990.

VENDRAMINI, C. R. A escola diante do multifacetado espaço rural. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 145-165, jan./jun. 2004.

VILELLA, F. F. As práticas educativas em educação do campo e os desafios da formação omnilateral na América Latina. In: **V Encontro Brasileiro de educação e marxismo:** marxismo, educação e emancipação humana. UFSC Florianópolis/SC, abril de 2011.

WINCKLER, C. R.; SANTAGADA, S. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Revista Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2012, pp. 97-110.

WIKIPÉDIA.A Enciclopédia Livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Monsanto_(empresa). Acesso em: 15/11/2015
ZANELLA, J. L. **As categorias da contradição, mediação e práxis:** primeiras aproximações à pesquisa sobre educação ambiental no enfoque marxista. Texto do professor acessado em 17-04-2014.

APÊNDICES:

Apêndice 1:

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFISSIONAIS DO COLÉGIO AGRÍCOLA

1) Dados pessoais (nome, formação/escolaridade, quanto tempo trabalha no Colégio Agrícola):

2) Existe relação entre educação e trabalho no Colégio Agrícola e na sua prática educativa? Descreve algumas práticas e espaços que utiliza.

3) O que tem a consideração sobre a formação para o trabalho no campo? Como ela acontece? está clara para os profissionais do Colégio?

4) Qual a relação entre as aulas teóricas e práticas e sua implicação para a formação dos alunos?

5) O que representa pedagogicamente as práticas educativas na Fazenda Escola, nos estágios, os espaços fora de sala de aula com os projetos, e outros que queira considerar.

Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão
Rua Maringá, 1200 - Bairro Vila Nova - CxP. 371 - CEP 85605-010
Fone: (46) 3520-4848 Fax: (46) 3520-4849 - Francisco Beltrão - PR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Prezado(a) Senhor(a).

Meu nome é Nara Tatiana Costa, sou Pedagoga e estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado em Educação intitulada **"**As práticas pedagógicas e a educação politécnica no Colégio Agrícola de Francisco Beltrão PR**"**. Trata-se de uma pesquisa em fase de qualificação, do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação – Nível de Mestrado/PPGEFB da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR, orientada pelo professor Doutor Clésio Acilino Antonio. A pesquisa de caráter qualitativo tem como objetivo analisar se o projeto educativo desenvolvido pelo Colégio pressupõe alguns elementos de educação politécnica, por meio de análise documental e realização de entrevistas.

Asseguramos que o(a) participante da pesquisa, a qualquer momento da realização desse estudo, poderá receber esclarecimentos necessários ou poderá recusar-se a não participar sem nenhum constrangimento ou prejuízo. As informações, advindas de instrumentos adequados de coleta de dados, serão preservadas de forma sigilosa através de uma codificação adequada. Especificamente, não será citado nenhum nome ou identificação da pessoa entrevistada, se assim o participante desejar. Os registros terão finalidades acadêmico-científicas.

Neste sentido, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar de nosso estudo relativo à dissertação do mestrado. Em caso de concordância com os aspectos

acima descritos, solicitamos que assine esse “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local abaixo especificado.

Desde já agradecemos sua colaboração e ficamos no compromisso da notificação do andamento e envio dos resultados da pesquisa.

Nara Tatiana Costa - Pesquisadora responsável
Email: naratatianacosta@gmail.com
Fone: (46) 3524-6665 ou (46) 9913-1221

Clésio Acilino Antonio - Orientador e supervisor da pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Mestrado em Educação
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Campus de Francisco Beltrão
Fone: (46) 3523-0218

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEP
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste
Campus de Cascavel – 2º piso da Biblioteca Central
Rua Universitária, 2069, Bairro Jardim Universitário, CEP 85819-110
Cascavel - Paraná
Fone: (45) 3220-3272
E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Eu,_____,ao assinar esse termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa **“**As práticas pedagógicas e a educação politécnica no Colégio Agrícola de Francisco Beltrão PR**”**, cedo os direitos de minha entrevista, gravada em ____/____/____, para Nara Tatiana costa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Permito, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados.

( ) com minha identificação pessoal. ( ) com minha identificação por codinome.

Eu, _____ declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante ou responsável.

Francisco Beltrão, _____ de _____ de 2015.

_____

Assinatura do sujeito de pesquisa