

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JÚLIO DE SOUZA SANTOS**

**OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
PARA OS LAVRADORES DO ENTORNO  
DO IFES-CAMPUS ITAPINA**

**VITÓRIA  
2010**

**JÚLIO DE SOUZA SANTOS**

**OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
PARA OS LAVRADORES DO ENTORNO  
DO IFES-CAMPUS ITAPINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edna Castro de Oliveira.

**VITÓRIA**

**2010**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

S237s Santos, Júlio de Souza, 1983-  
Os sentidos da formação profissional para os lavradores do  
entorno do IFES-Campus Itapina / Júlio de Souza Santos. – 2010.  
145 f. : il.

Orientadora: Edna Castro de Oliveira.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito  
Santo, Centro de Educação.

1. Formação profissional. 2. Trabalho. 3. Trabalhadores  
rurais. I. Oliveira, Edna Castro de. II. Universidade Federal do  
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**JÚLIO DE SOUZA SANTOS**

**OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
PARA OS LAVRADORES DO ENTORNO DO IFES –  
CAMPUS ITAPINA**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo como  
requisito parcial para obtenção  
do Grau de Mestre em  
Educação.

Aprovada em 19 de maio de 2010

**COMISSÃO EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Edna castro de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto  
Universidade Federal do Espírito Santo

\_\_\_\_\_  
Professor Doutor Paulo César Scarim  
Universidade Federal do Espírito Santo

\_\_\_\_\_  
Professor Doutor Domingos Leite Lima Filho  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

A Deus, que está sempre comigo em todos os momentos.

À Laurita e Juvenal (*in memoriam*), que me deram a vida.

À Ana Flávia, a mulher e o amor da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Professora Edna Castro de Oliveira, que apontou os caminhos para a minha formação na Academia.

Ao Professor Paulo César Scarim, que continua sendo como um pai na Universidade.

À Professora Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, que trouxe muitas contribuições para o desenvolvimento do estudo.

À Elizabeth Armini Pauli Martins, Diretora de Desenvolvimento Educacional do IFES-Campus Itapina, que me apoiou durante todos os momentos da pesquisa.

Aos Professores do IFES-Campus Itapina, Rogério Omar Caliari, Rogério da Motta Pimentel e Rosinei Ronconi Vieiras, que me apoiaram durante os estudos em campo.

À Ana Kátia Pereira Pinto, que acompanhou toda a minha trajetória no Mestrado.

Aos integrantes do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, Andréa de Souza Batista, Celina Keiko Suguri Motoki, Custódio Jovêncio Barbosa Filho, Helton Andrade Canhamaque, Joelma Santos Rocha, Odiléa Dessaune de Almeida, Raiane Teixeira e Welson Batista de Oliveira, com quem compartilhei minhas angústias e dificuldades na Universidade.

À Ana Paula Moschen Brumatti que me proporcionou a participação em vários eventos relacionados à Educação do Campo.

A José Emílio Oliveira, Professor da Escola Municipal Agroecológica de Colatina, grande apoiador na pesquisa de campo no entorno.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC/ES, que trouxeram contribuições significativas para a construção do trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES que foram importantes para a minha formação e que apontaram as leituras pertinentes à pesquisa.

Aos colegas da Turma 22 do Curso de Mestrado em Educação, que foram grandes incentivadores na realização do estudo.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC/PR, que me apoiaram na realização da Missão de Estudo no Paraná.

À CAPES pelo financiamento da bolsa e apoio à pesquisa.

“Cultura e produção, sujeitos da cultura, a nossa agricultura pro bem da população, construir uma nação, construir soberania pra viver o novo dia com mais humanização. Não vou sair do campo pra poder ir prá escola educação do campo é direito e não esmola.”

Gilvan Santos



## RESUMO

Esse estudo tem como objetivo geral problematizar os sentidos atribuídos à formação profissional pelos lavradores das localidades do entorno do IFES-Campus Itapina, num contexto de indução de políticas que buscam integrar ensino médio e educação profissional na modalidade EJA. Tendo como referência a concepção de trabalho como dimensão da formação humana, a partir da perspectiva materialista-histórica, bem como a teorização sobre o conceito de sentido na perspectiva histórico-cultural e a abordagem dos conceitos de experiência e formação na ótica da hermenêutica contemporânea, a pesquisa foi realizada em localidades do entorno do IFES-Campus de Itapina, situadas à margem esquerda do Rio Doce em um raio de aproximadamente 30 Km desta instituição. Para tanto, o estudo de caso emergiu como metodologia apropriada para a abordagem do objeto, envolvendo as seguintes etapas metodológicas: observação e contato com os moradores das localidades do entorno, através da pesquisa do Grupo PROEJA/CAPES/SETEC/ES; levantamento bibliográfico das produções acadêmicas e não-acadêmicas sobre a Escola Agrotécnica Federal de Colatina; participação em espaços de intercâmbio e estudo; trabalho de campo no entorno, com a realização de entrevistas semi-estruturadas, com 14 lavradores adultos, dos sexos masculino e feminino, que apresentam histórico de descontinuidade escolar e residem no entorno, e observação da área estudada; realização de entrevistas com três professores e um gestor do Campus Itapina; e sistematização e análise dos dados produzidos em campo. Os sentidos e não-sentidos da formação profissional atribuídos pelos lavradores foram produzidos a partir do contexto de exclusão e desigualdade social, ou seja, estão relacionados às suas necessidades e condições materiais concretas de existência na sociedade capitalista. Os resultados do processo de investigação apontam para a necessidade de atendimento das demandas formativas dos lavradores pelo IFES-Campus Itapina e a garantia de condições para o exercício do direito à educação por esses sujeitos.

Palavras-chave: Produção de Sentidos. Formação Profissional. Trabalho.

## RÉSUMÉ

Cette étude a comme objectif général de débattre les sens attribués à la formation professionnelle par des agriculteurs des villages entourant l'IFES-Campus Itapina, dans le cadre de l'induction de politiques qui visent à intégrer l'enseignement secondaire et professionnel sous la forme EJA. Cette étude a comme référence la notion de travail comme une dimension du développement humain, dans une perspective historico-matérialiste, ainsi que des théories sur la notion de sens dans l'approche historico-culturelle et l'abordage des concepts d'expérience et de formation dans l'optique de l'herméneutique contemporaine. La recherche a été menée dans les villages aux alentours du Campus IFES-Itapina, situés sur la rive gauche du Rio Doce, dans un rayon d'environ 30 km de cette institution. Ainsi, l'étude de cas est apparue comme la méthodologie appropriée à l'abordage de l'objet, comportant les étapes méthodologiques suivantes: l'observation et des contacts avec les habitants des localités environnantes à travers la recherche du Groupe PROEJA / CAPES/SETEC/ES; bibliographie de productions académiques et non académiques sur l'école fédérale agrotechnique de Colatina; la participation à des forums d'échange et d'étude; le travail sur le terrain recherché, avec la réalisation des entretiens semi-structurés auprès de 14 agriculteurs adultes, hommes et femmes, qui présentent une histoire de discontinuité académique, résidant dans le milieu scolaire, et l'observation de la zone d'étude; des entrevues menées auprès de trois enseignants et un directeur du Campus Itapina et la systématisation et l'analyse des données produites sur le terrain. Les sens et le non sens de la formation professionnelle attribués par les agriculteurs ont été produits à partir du contexte d'exclusion et des inégalités sociales, ce qui veut dire qu'ils sont liés à leurs besoins spécifiques et aux conditions matérielles concrètes de l'existence dans la société capitaliste. Les résultats de la recherche montrent la nécessité de répondre aux demandes de formation des agriculteurs par l'IFES-Campus Itapina et assurer des conditions en vue de l'exercice du droit à l'éducation pour ces sujets.

Mots-clés: Production de sens. Formation professionnelle. Travail

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Escola Agrotécnica Federal de Colatina (Atual IFES-Campus Itapina) .....	91
Fotografia 2 - Assembléia de Pais da Escola Agroecológica de Colatina.....	94
Fotografia 3 - Escola Municipal Agroecológica de Colatina .....	96
Fotografia 4 - Agricultura no Córrego da Piaba .....	105
Fotografia 5 - Plantio de Eucalipto no Entorno do IFES-Campus Itapina .....	107
Fotografia 6 - Estrada do Entorno: retrato da degradação e seca .....	108

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das localidades envolvidas na pesquisa do Entorno do Instituto..	96
Figura 2 - Divisão Regional do Estado do Espírito Santo .....	99
Figura 3 - Territórios Rurais do Espírito Santo .....	100
Figura 4 - Território Pólo Colatina – Espírito Santo .....	100
Figura 5 - Mapa da Zona Rural de Colatina/ES .....	101
Figura 6 - Silvicultura no Espírito Santo – 2008 .....	104

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de estabelecimentos agropecuários e área dos estabelecimentos por grupo de área total – Colatina/ES – 2006 .....	102
Tabela 2 -	Número de estabelecimentos agropecuários por condição do produtor – Colatina/ES (2006) .....	103
Tabela 3 -	Forma de comercialização dos produtores do entorno do IFES-Campus Itapina – 2008 .....	109

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Atividades produtivas das localidades do entorno do IFES-Campus Itapina – 2008 .....	106
Gráfico 2 -	Número de produtores de café do entorno – 2008 .....	106
Gráfico 3 -	Número de produtores de eucalipto no entorno – 2008 .....	107

## **LISTA DE SIGLAS**

ABRA – Associação Brasileira de Reforma Agrária.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

BANESTES – Banco do Estado do Espírito Santo.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEAGRO – Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CEFETES – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo.

CEFET's – Centros Federais de Educação Tecnológica.

CEFFA's – Centros Familiares de Formação por Alternância.

CIER's – Centros Integrados de Educação Rural.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

COAGRI – Coordenação Nacional de Ensino Agrícola.

CONFINTEA – Conferência Internacional da Educação de Adultos.

CPT – Comissão Pastoral da Terra.

CUT – Central Única dos Trabalhadores.

EAFCOL – Escola Agrotécnica Federal de Colatina.

EAF's – Escolas Agrotécnicas Federais.

EFA's – Escolas Famílias Agrícolas.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EMATER – Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural.

EMJAT – Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores.

EPT – Educação Profissional e Tecnológica.

ETV's – Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

FETAES – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Espírito Santo.

FHC – Fernando Henrique Cardoso.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo.

IFET's – Instituições Federais de Educação Tecnológica.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário.

MEC – Ministério da Educação.



MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MPA/ES – Movimento dos Pequenos Agricultores do Espírito Santo.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos.

PE – Plano de Estudo.

PIB – Produto Interno Bruto.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

PPGTE – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Federal Tecnológica do Paraná.

PR – Estado do Paraná.

PROEJA – Programa Nacional de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo.

SC – Estado de Santa Catarina.

SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial.

SEA – Superintendência do Ensino Agrícola.

SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

SEDU/ES – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

SEME/PMV – Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural.

SENETE – Secretaria de Educação Tecnológica.

SESC – Serviço Social do Comércio.

SESG – Secretaria de Ensino de 2º Grau.

SESI – Serviço Social da Indústria.

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

SNIU – Sistema Nacional de Indicadores Urbanos.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

UNED's – Unidades de Ensino Descentralizadas.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
INTRODUÇÃO.....	21
<b>1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA DUALIDADE ESTRUTURAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>25</b>
1.1 ANTECEDENTES DO PROEJA.....	36
1.2 O PROEJA NO CONTEXTO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.....	39
1.2.1 A TRADIÇÃO DA OFERTA DE ESCOLARIZAÇÃO NO IFES-CAMPUS ITAPINA.....	42
1.2.2 OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO CAMPUS ITAPINA.....	50
<b>2 DAS DEMANDAS PARA OS SENTIDOS.....</b>	<b>54</b>
<b>3 MARCOS CONCEITUAIS.....</b>	<b>58</b>
3.1 O TRABALHO COMO DIMENSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA.....	58
3.2 ESCOLA E TRABALHO NO SISTEMA CAPITALISTA.....	62
3.3 TRABALHO & EDUCAÇÃO E SUAS INTERFACES COM OUTRAS ÁREAS.....	65
3.3.1 OS MITOS DO CAMPO.....	67
3.3.2 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO CAMPO.....	70
3.3.3 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	73
3.3.4 RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	75
3.4 O CONCEITO DE SENTIDO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	82
3.5 EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO E SENTIDO A PARTIR DA ESCUTA DOS LAVRADORES.....	85
<b>4 MÉTODO E METODOLOGIA.....</b>	<b>88</b>
4.1 A QUESTÃO DO MÉTODO.....	88
4.2 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	90
4.2.1 ENVOLVIMENTO NA PESQUISA DO GRUPO PROEJA/CAPES/SETEC/ES.....	91
4.2.2 PRODUÇÕES SOBRE O CONTEXTO DO IFES-CAMPUS ITAPINA.....	92
4.2.3 ESPAÇOS DE INTERCÂMBIO E ESTUDO EM CAMPO.....	93
4.2.4 PESQUISA DE CAMPO NO ENTORNO.....	95
4.2.5 ABORDAGEM NO CAMPUS ITAPINA.....	97
4.2.6 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS.....	98
<b>5 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO DA ÁREA ESTUDADA.....</b>	<b>98</b>
5.1 O MUNICÍPIO DE COLATINA/ES.....	98
5.1.1 ASPECTOS SOCIO-ECONÔMICOS.....	101
5.1.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS.....	104
5.2 CARACTERIZAÇÃO DO ENTORNO DO IFES-CAMPUS ITAPINA .....	105

<b>6</b>	<b>OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS LAVRADORES DO ENTORNO DO IFES-CAMPUS ITAPINA.....</b>	<b>109</b>
6.1	OLHARES SOBRE OS SENTIDOS A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE VIDA DOS LAVRADORES NO ENTORNO.....	109
6.2	OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DE OLHARES SOBRE O CONTEXTO ATUAL.....	115
6.3	OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS LAVRADORES .....	119
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>126</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>141</b>
	<b>ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: LAVRADORES.....</b>	<b>141</b>
	<b>ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADACOMPLEMENTAR: LAVRADORES.....</b>	<b>142</b>
	<b>ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: PROFESSORES E GESTORES.....</b>	<b>143</b>
	<b>ANEXO 4 – OFÍCIO: JUSTIFICATIVA FORMAL SOBRE A OFERTA DO PROEJA.....</b>	<b>144</b>

## APRESENTAÇÃO

As experiências vividas na minha trajetória acadêmica e os sentidos apreendidos nesse percurso são apresentados em um momento introdutório, como elemento fundamental para pensar os entrelaçamentos entre as vivências e o desenvolvimento deste trabalho.

Na primeira parte, abordo aspectos históricos da dualidade estrutural da educação brasileira, correlacionando-os com o contexto do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Em um segundo momento, exploro o contexto recente que antecede a criação do PROEJA, em nível nacional e no estado do Espírito Santo, e descrevo o período anterior à implementação desse programa no IFES-Campus Itapina, destacando, principalmente, o perfil de aluno atendido historicamente pela instituição. Em seguida, descrevo e analiso os desafios enfrentados pelo Campus Itapina na criação e oferta de curso(s) desse programa. Essa abordagem apresenta-se também como parte da justificativa desta pesquisa, evidenciando sua relevância social e científica.

Posteriormente, exponho a problemática da pesquisa e os objetivos do estudo. Na sequência, abordo as referências conceituais da pesquisa, como os conceitos de trabalho como dimensão da formação humana, a partir da perspectiva materialista-histórica, o conceito de sentido na perspectiva histórico-cultural, as concepções de experiência e formação na ótica da hermenêutica contemporânea e a partir da escuta dos lavradores, bem como a teorização das áreas e campos de lutas políticas e históricas: Trabalho e Educação, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

Nos itens seguintes, ensaio uma discussão e problematização sobre o método de pesquisa em educação, correlacionando-o à problemática. Aponto também a fundamentação metodológica desta pesquisa, que consiste em um estudo de caso, e abordo as etapas do percurso metodológico. A seguir, apresento a caracterização do contexto sócio-econômico das localidades do entorno do IFES-Campus Itapina, *locus* deste estudo, e do município de Colatina/ES, onde está situada a área estudada.

Por fim, busco analisar os sentidos atribuídos à formação profissional pelos lavradores das localidades do entorno do IFES-Campus Itapina num contexto de indução de políticas que buscam integrar ensino médio e educação profissional na modalidade educação de jovens e adultos.

## **INTRODUÇÃO**

Os povos do campo, como lavradores, camponeses, assentados, sem-terras, pequenos agricultores, quilombolas, indígenas aldeados e não aldeados, ribeirinhos, habitantes da floresta, agregados, caboclos, roceiros, diaristas, meeiros, bóias-frias, faxinalenses, varzeiros, extratores, colonos e atingidos por barragens compõem a parcela da sociedade brasileira excluída de direitos sociais construídos historicamente. Os direitos de acesso à escola e de permanência nela não escapam a esse contexto, bem como à educação de qualidade que considere as suas especificidades.

A inclusão social desses sujeitos perpassa pela garantia de exercer o direito à educação. Uma educação em que as práticas pedagógicas considerem a realidade do contexto do campo. Identificar as demandas desses sujeitos, nos mais variados aspectos, é um dos passos essenciais na construção de políticas públicas para os sujeitos do campo.

Desde o início da minha trajetória de pesquisa na academia, a exclusão do campo emerge em minhas experiências de formação, por meio da aceitação do convite para participar de um projeto de pesquisa voltado para as questões do campo<sup>1</sup> em 2004. Eu já tinha muito interesse em fazer pesquisa, porém a oportunidade veio somente nesse momento, ou seja, dois anos após a minha inserção no curso de Geografia<sup>2</sup>. Era uma oportunidade que não podia deixar de aproveitar. Nesse

---

<sup>1</sup> Projeto intitulado “Terra, Cidadania e Sustentabilidade”, coordenado pelo Professor Dr. Paulo César Scarim, do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>2</sup> Comecei a cursar graduação em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo em 2002.

projeto, havia diversas linhas de Pesquisa. Optei por pesquisar sobre a Educação do Campo<sup>3</sup>.

Além das circunstâncias relatadas, buscava sentidos para meu interesse pela pesquisa sobre o campo, mais especificamente na área de educação. Uma das razões que encontrei está no fato de eu ter sempre morado na cidade, sendo que o contato direto com o meio rural tinha sido quase inexistente até a minha chegada à Universidade. Não tenho dúvidas de que a curiosidade sobre a realidade do campo me impulsionou para essa nova experiência. Por outro lado, a constatação de uma concentração e saturação de produções acadêmicas nas áreas de Geografia Urbana e Geografia Física me levaram ao interesse em explorar e pesquisar sobre uma área pouco estudada no curso de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES): a Educação do Campo.

No ano 2005, passei a integrar e atuar como estagiário na área de Alfabetização e Escolarização<sup>4</sup> (1ª a 4ª série) de jovens e adultos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).<sup>5</sup> No contexto de atuação no PRONERA, passei a ter experiências de formação, por meio do acompanhamento de turmas nas áreas de reforma agrária, dos encontros regionais e estaduais de educadores, do estágio de vivência e da pesquisa em assentamentos, acampamentos e outros espaços de reforma agrária. Esse percurso no programa me proporcionou também contato frequente com educadores, educandos, lideranças e militantes, ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra do Espírito Santo (MST) e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Espírito Santo (FETAES). Nesses espaços de formação, conheci a realidade de alguns assentamentos<sup>6</sup> e acampamentos do Espírito Santo, principalmente em relação à educação. Dentre os aspectos dessa realidade, a significativa demanda por escolarização inicial e os problemas estruturais dos Assentamentos se destacavam.

---

<sup>3</sup> Os estudantes do Curso de Geografia, Tiago Dalapicola e Sílvia Reia Gonçalves, também atuaram nessa linha de pesquisa.

<sup>4</sup> Até esse momento, o PRONERA/EJA/ES havia ofertado somente a Alfabetização.

<sup>5</sup> O coordenador do projeto da pesquisa, da qual eu participava na Geografia, Professor Paulo César Scarim, assumiu a Coordenação do PRONERA.

<sup>6</sup> A minha Monografia intitulada "A Questão Agrária no Sul do Espírito Santo: o processo de territorialização no Assentamento Nova Safra, Itapemirim/ES", concluída em 2007, foi fruto dessas minhas experiências.

A participação no PRONERA me possibilitou experiências no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA)<sup>7</sup>, em virtude do envolvimento direto desse espaço na formação de educadores. Nesse percurso, a oportunidade de ter uma experiência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em sala de aula não demorou muito. Em Maio de 2006, comecei a atuar como educador na turma de EJA (1º Segmento) ofertada pelo NEJA aos funcionários, efetivos e terceirizados, da UFES e às pessoas da comunidade, oriundas de municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória, que não tiveram acesso à escola ou que possuem um histórico de descontinuidade escolar. Essa foi uma experiência singular, pois tive possibilidade de obter na prática a formação como educador na EJA, não ofertada pelo Curso de Geografia, assim como pelas demais licenciaturas da UFES<sup>8</sup>.

Em Março de 2007, passei a participar do Sub-projeto de Extensão “Atendimento a Demandas de Educação Básica” do Programa “Educação de Jovens e Adultos: múltiplos espaços e tempos de formação”<sup>9</sup>, do NEJA. Como estagiário bolsista desse sub-projeto, continuei atuando como educador na turma do 1º Segmento e passei a atuar também na turma do 2º Segmento<sup>10</sup> até o final de 2007.

Nesse período relativamente curto, mas vivido com muita intensidade, participei também de outros momentos e espaços formativos relacionados à Educação de Jovens e Adultos, à Educação do Campo e à Educação Profissional, como o Fórum de Educação de Jovens e Adultos e ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Nesse contato mais próximo com a EJA, conheci e me apropriei de discussões sobre programas e políticas destinadas a esse campo, como a necessidade de se proporcionar condições para que os sujeitos jovens e adultos trabalhadores, tanto do campo quanto da cidade, exerçam o direito à educação.

---

<sup>7</sup> Vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo sob a coordenação da Professora Dr<sup>a</sup>. Edna Castro de Oliveira. Para informações mais detalhadas sobre o NEJA, sugiro a leitura do trabalho de Podestá, Marcus Vinícius Cardoso. Os Sentidos da Alfabetização: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

<sup>8</sup> Na Universidade Federal do Espírito Santo, apenas o Curso de Pedagogia oferta disciplinas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos.

<sup>9</sup> Sob Coordenação Geral da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edna Castro de Oliveira.

<sup>10</sup> Equivale à 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental. O NEJA passou a ofertar o 2º Segmento pela primeira vez em 2007, através de parceria informal com a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória/ES (SEME/PMV).



Em 2007, a Coordenação do NEJA<sup>11</sup> passou também a se envolver em ações do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), levando os colaboradores e monitores desse Núcleo a se enveredarem por espaços de formação relacionados à Educação Profissional (EP). Um desses espaços formativos foi o I Seminário Estadual do PROEJA, que proporcionou a apropriação de discussões e debates atuais sobre a Educação Profissional.

O meu constante interesse em estudar as questões do campo e da Educação de Jovens e Adultos de forma mais aprofundada, advindo das minhas experiências relatadas anteriormente, já me despertava a vontade na continuação dos estudos<sup>12</sup> na academia. As novas experiências me tocaram no sentido da oportunidade de realização de estudos e pesquisas na pós-graduação, incorporando também discussões sobre a Educação Profissional.

Após a aprovação no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES, passei a integrar o Grupo de Pesquisa do PROEJA no Espírito Santo, constituído a partir da indução de política pública através do edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006, e que tem por objetivo a realização de projetos conjuntos de pesquisa, bem como a formação de pós-graduandos em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008).

Esta dissertação, produzida no percurso de participação no grupo de pesquisa, buscou aproximações, diálogos e confluências entre três campos que têm sido marcantes em minha trajetória de vida acadêmica: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Profissional. Nesse sentido, apesar do tempo *khronos*, definido pelo grego clássico como a quantidade e a continuidade do tempo sucessivo, ter sido curto no que se refere ao meu envolvimento com esses campos de lutas políticas, produção científica e reflexões; o tempo *Kairós*, caracterizado pela oportunidade (KOHAN, 2008), foi vivido com muita intensidade.

---

<sup>11</sup> A Professora Edna Castro de Oliveira assumiu a Coordenação Geral do Grupo de Pesquisa Interinstitucional PROEJA/CAPES/SETEC/ES – PPGE/CE/UFES – IFES.

<sup>12</sup> Concluí o Curso de Licenciatura em Geografia pela UFES em 2006.

## 1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA DUALIDADE ESTRUTURAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No período colonial brasileiro, o ensino ministrado pelos padres jesuítas era destinado a dar cultura geral básica, sem preocupação com a qualificação para o trabalho. A estrutura social vigente neste período não demandava qualificação de mão-de-obra. Assim sendo, a educação apresentava caráter seletivo neste contexto:

[...] os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última [...] (ROMANELLI, 1988, p.35).

Essa educação oferecida pelos jesuítas se transformou em educação de classe no Brasil, ou seja, voltada para a elite e excluindo o povo, sendo que atravessou os períodos colonial e imperial, chegando ao período republicano. De acordo com Soares e Tavares (1999):

Não é novidade o fato de que, de há muito, uma elite dominante no Brasil vem difundindo a idéia de que o ensino profissionalizante é próprio apenas de certos grupos sociais. Ainda em 1837, quase um século antes da criação do Ministério da Educação, o Arsenal da Marinha da Corte passava a receber menores abandonados para serem profissionalizados [...] (p. 20).

As origens da Educação Profissional no Brasil datam do século XIX, mais precisamente 1809, quando foi estabelecido o Colégio das Fábricas, por meio de um decreto do Príncipe Regente. Neste século, foram criadas outras escolas de formação profissional pela sociedade civil na perspectiva da oferta de instrução teórico-prática para a atividade industrial. Desse modo, “[...] a EP origina-se predominantemente na sociedade civil e com objetivos assistencialistas, para que seus destinatários se afastassem de ações na *contra-ordem dos bons costumes*” (MOURA, 2007, p. 2).

Nesse contexto do período imperial, o direito de regulamentar e promover a educação primária e secundária ficou a cargo das províncias, a partir da determinação do Ato Adicional de 1834. No entanto, fatores estruturais e financeiros impossibilitaram a organização de escolas. Diante desse cenário, o ensino

secundário passou a ser ofertado, principalmente, pela iniciativa privada, enquanto o ensino primário era oferecido pela província em condições precárias.

Posteriormente, a Constituição da República de 1891 reforçou a descentralização do ensino, reservando à União a instrução superior em todo o país, enquanto aos Estados cabia o papel de controlar o ensino primário e o ensino profissional, compreendido pelas escolas normais de nível médio destinadas às mulheres e as escolas técnicas voltadas para homens. Nas palavras de Romanelli (1988) essa organização era:

[...] a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional) (p.41).

Para Beisiegel (2008), na evolução do ensino no Brasil, constituíram-se dois sistemas paralelos de educação: um que conduzia do ensino primário às escolas superiores, através da passagem pelo ensino secundário, voltado às elites; e outro que era interrompido nos primeiros degraus da escolaridade, destinado ao povo.

Nesse contexto de início da República no Brasil, a escola para o trabalho começou a se difundir, tendo como referência duas perspectivas: a da origem no capital e a de inspiração socialista. A indústria não havia se desenvolvido no Brasil, o que não demandava formação de mão-de-obra qualificada na maior parte do país. Diante disso, a formação profissional no início do século XX é marcada pela criação de instituições profissionalizantes de caráter, sobretudo, assistencialista e higienista, as chamadas Escolas de Aprendizes Artífices, voltadas essencialmente à preparação de mão-de-obra para a atividade produtiva (GOMES, 2006). Há de se ressaltar que “escolas assistencialistas para atender à formação profissional de menores carentes já existiam em várias regiões do Brasil. Algumas delas eram ligadas aos Governos Estaduais e outras, à Igreja [...]” (PINTO, 2006, p.69).

Nota-se que a oferta dessas instituições, de caráter essencialmente assistencialista e moral, restringia-se ao atendimento às crianças, não se preocupando com as demandas dos jovens e adultos da classe trabalhadora, não alfabetizados e/ou com processos descontínuos de escolarização. Segundo Soares e Tavares (1999),

A destinação do ensino técnico, primeiro aos cegos, surdos-mudos e aleijados, bem como aos filhos de ex-escravos e “desfavorecidos da fortuna”, era assumida pelo discurso do Estado, que à época, já consolidava o caráter dual entre o ensino dual e o propedêutico [...] (p. 20-21).

Por outro lado, o ensino de caráter propedêutico permanecia reservado a um grupo privilegiado, considerado como único merecedor de uma formação geral que proporcionasse a possibilidade de continuação dos estudos e constituição de uma elite intelectual pré-determinada a dirigir os rumos da nação (SOARES; TAVARES, 1999).

Segundo Beisiegel (2008), no início do século XX no Brasil, a idéia de que a educação forma o homem e o transforma num elemento de produção necessário à vida econômica do país, atrelada à ideologia do progresso econômico, materializou-se nas tentativas de implantação de um ensino profissional para o povo. Nesse contexto, as transformações sociais refletiram na preocupação com a formação de mão-de-obra nacional, por meio do ensino técnico-profissional.

Mais adiante, a Revolução de 1930 instaurou o governo Getúlio Vargas. Esse governo de cunho dirigista estatal buscou proporcionar uma política de bem-estar social, materializada na criação de benefícios de Previdência Social e Sindicalismo para as camadas populares, além de favorecer os interesses da burguesia industrial. Nesse contexto, o Brasil, assim como outros países do denominado Terceiro Mundo, passou a adotar políticas de industrialização voltadas a orientar e acelerar a substituição de importações. De acordo com Octávio Ianni (1996), nesse período,

[...] incentivou-se o planejamento governamental, indicativo e impositivo, capitalista, socialista ou misto, conforme o caso, de modo a promover a industrialização, diversificar a economia nacional, fortalecer centros decisórios de autoproteção do sistema econômico nacional [...] (p.77).

No entanto, a impermeabilidade econômica de países do Terceiro Mundo ao mercado mundial era praticamente inatingível. Robert Kurz (1997) observa que:

[...] A substituição das importações impôs-se apenas a produtos relativamente simples e pouco numerosos, uma vez que muitos componentes necessários para uma produção industrial abrangente não podiam ser elaborados pelos países do Terceiro Mundo [...] (p.224).

O governo Vargas criou em 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir daí, a educação começou a ser reconhecida no contexto nacional. Posteriormente,

foram tomadas medidas relacionadas à educação: as reformas do Ministro Francisco Campos, em 1931; a Constituição de 1934; as leis orgânicas do ensino, caracterizadas por reformas promulgadas entre 1942 e 1946, por iniciativa do Ministro da Educação nesse período, Gustavo Capanema (SAVIANI, 2004).

A Reforma Francisco Campos, efetivada por meio de vários decretos no início da década de 30, provocou mudanças no ensino secundário, visando à formação dos sujeitos para os grandes setores da atividade industrial. Entre as mudanças ocorridas, há de se destacar a divisão em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos; e outro complementar, de dois anos. Segundo Romanelli (1988):

[...] O primeiro tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e o segundo, em determinadas escolas. Além disso, para esse ciclo complementar, foi estabelecida uma subdivisão que compreendia certo grau de especialização, conforme se tratasse de curso preparatório para ingresso nas Faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia [...] (p.135).

O caráter de formação básica geral e o ensino propedêutico, expressos na estrutura do currículo, bem como o grau de seletividade no acesso ao ensino secundário, tornava essa educação voltada primordialmente para a elite. Soma-se a isso o fato de que, com essa reforma, praticamente o único meio de acesso ao ensino superior se dava pela passagem por esse ramo de ensino.

Nesse sentido, observa-se que essa reforma criou um sistema nacional dual de educação, marcado pela presença de uma educação voltada exclusivamente para a elite, o ensino secundário, e outra educação, para a formação da classe trabalhadora, o ensino comercial de caráter profissionalizante. De acordo com Zotti (2006):

Nas idéias político-educacionais de Francisco Campos estava a crença de que a reforma da sociedade se concretizaria mediante a reforma da escola, da formação do cidadão e da produção e modernização das elites. Em seu ideário estava claro que a formação das elites era a prioridade, bem como defendia que essa mesma elite tinha as condições para decidir quais deveriam ser os rumos da educação para os demais (p.3).

No início de 1942, o Ministério da Educação realizou reformas por meio das Leis Orgânicas do Ensino, que foram complementadas por outras até meados da década de 40. Essas leis, denominadas de “Reforma Capanema”, acentuaram a tradição propedêutica e aristocrática do ensino secundário. Além disso, levaram à divisão

desse ramo em dois ciclos: o primeiro designado de ginásial, e o segundo subdividido em clássico e científico (ROMANELLI, 1988).

Com a Reforma Capanema, o caráter elitista desse ramo do ensino permaneceu, conforme ressalta Romanelli (1988):

Esse ensino não diversificado só tinha, na verdade, um objetivo: preparar para o ingresso no ensino superior. Em função disso, só podia existir como educação de classe. Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre do ensino, aquele realmente voltado para a formação das “individualidades condutoras” (p.158).

Ao discorrer sobre a função social do ensino secundário no contexto dessa reforma, Zotti (2006) destaca o caráter seletivo desse ramo:

[...] pequena parte era selecionada para os cursos superiores, enquanto que a maioria dos alunos era encaminhada para o trabalho, de acordo com suas condições sociais e capacidades. Exercia o ensino secundário uma função seletiva, reforçada pela legislação específica de cada ramo do ensino profissionalizante. O currículo, tanto do ciclo ginásial como do colegial, foi organizado tendo por objetivo a preparação da minoria destinada à formação superior (p.9-10).

Para Ciavatta (2005), a dualidade da educação brasileira se torna estrutural, especialmente a partir de 1940 face à organização da educação nacional fundamentada nas Leis Orgânicas, que a segmentou de acordo com os setores produtivos e as profissões, e manteve a separação do ensino secundário e propedêutico para a classe dominante e o ensino profissional voltado à produção e destinado à classe trabalhadora.

A reforma Capanema também reestruturou o ensino comercial, que passou a ser organizado em um curso básico de quatro anos de 1º ciclo, e cursos técnicos de três anos de 2º ciclo, como comércio, propaganda, administração, contabilidade, estatística e secretariado. O ensino técnico profissional foi organizado em três áreas da economia, bem como o ensino industrial, o curso de formação de professores (pedagógico), além de cursos artesanais de curta duração e de qualificação industrial. Já o ensino agrícola foi organizado em dois ciclos: o primeiro composto pelo básico agrícola de quatro anos e o de mestría, com duração de dois anos; e o segundo formado por cursos técnicos, com duração de três anos, como o de agricultura e de laticínios (ROMANELLI, 1988).

Em meio a esse contexto da chamada “Era Vargas”, a educação voltada às pessoas jovens e adultas, não alfabetizadas e/ou que apresentavam históricos descontínuos de escolarização, aparece timidamente no plano da legislação, como na breve Constituição Federal de 1934. Somente a partir dos anos 40, a educação de adultos passou a se constituir como tema de política educacional, por meio de programas e ações governamentais, como a Campanha Nacional de Educação de Adultos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Segundo Celso de Rui Beisiegel (2008):

A Campanha de Educação de Adultos promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, era, nesse aspecto, exemplar. Tinha por objetivo levar a “educação de base” ou a “educação fundamental comum” a todos os brasileiros iletrados, nas cidades e nas áreas rurais (p. 28-29).

Essa Campanha somada as outras ações como a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos em 1947, da Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958, buscavam oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população excluída da escola (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Segundo Ciavatta (2005), a partir desse contexto de meados do século XX, o analfabetismo passa a ser colocado como uma preocupação das elites intelectuais, sendo que a educação voltada para o povo se torna objeto das políticas de Estado.

Apesar da importância para a população adulta, sobretudo não alfabetizada, essas campanhas não priorizavam a formação profissional, restringindo a concepção de educação de adultos à alfabetização, compreendida neste momento como etapa inicial do processo de escolarização.

Nesse contexto da década de 40, a Segunda Guerra Mundial impunha restrições às importações, impulsionando o processo de industrialização no Brasil. Desse modo, houve a necessidade da tomada de medidas para preparação de mão-de-obra. Devido, sobretudo, à falta de infra-estrutura do sistema educacional brasileiro para a expansão do ensino profissional, a organização do ensino médio profissional continuou não atendendo às demandas do desenvolvimento industrial. Diante desse impasse, o governo implantou, por intermédio do decreto-lei 4.048, de 22 de Janeiro de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, passando

posteriormente a ser denominado Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, realizado em convênio com as indústrias e por meio da Confederação Nacional das Indústrias. A oferta do SENAI preconizava a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais e cursos de formação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem. Após quatro anos da criação do SENAI, mais precisamente em 1946, o governo criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (ROMANELLI, 1988).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) passou a desempenhar papel significativo na formação da Educação Profissional nos estados brasileiros, sobretudo, em relação às demandas industriais e empresariais (LIMA, 1999). Além de ações de instituições como o SENAI, as indústrias, empresas e instituições buscaram outras formas de qualificar e formar os seus profissionais, diante da crescente demanda por mão-de-obra especializada, em virtude do desenvolvimento tecnológico. Desse modo, a instituição escolar não se caracterizou como a única responsável pela formação de mão-obra para o mercado capitalista, uma vez que o próprio sistema encontrou as suas estratégias para a formação profissional dos trabalhadores (KUENZER, 1992).

Há de se ressaltar também que, por meio da lei orgânica de 1942, as escolas de formação profissional criadas no início do século XX no Brasil, passaram a ofertar cursos técnicos e cursos industriais básicos e de aprendizagem. Segundo Kuenzer (1992):

Até essa época, portanto, verifica-se que a educação para o trabalho é atribuição específica de um sistema federal de ensino técnico, complementado por um sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio, através do SENAI e do SENAC. Ambos se desenvolveram paralelamente ao sistema regular de ensino [...] (p.14).

Os fundamentos técnico-organizacionais baseados no taylorismo-fordismo, que apresentam como características fundamentais a produção em massa, a produtividade e a diminuição dos custos de produção, orientaram as práticas do SENAI ao longo das primeiras décadas, após a sua criação. Dessa forma, o ensino técnico-profissionalizante oferecido passou a enfatizar os treinamentos rápidos e o ensino fragmentado na preparação dos operários (COELHO; DELGADO, 2000).



A partir de meados do século XX no Brasil, ocorreu a intensificação dos movimentos de cultura e educação popular que, em favor das classes populares urbanas e rurais, defendiam a necessidade da realização de uma educação de adultos, crítica e voltada à transformação social, contrapondo-se ao processo de adaptação da população aos processos de modernização (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Dentre esses movimentos destaca-se a “Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, implantada em Natal/RN a partir de 1961. Inicialmente, atendia crianças pobres com o ensino primário de quatro anos. Posteriormente, desdobrou-se na “Campanha De Pé no Chão se Aprende uma Profissão”, com a oferta de cursos de qualificação, como sapataria, barbearia, corte e costura, para crianças, adolescentes e adultos (FÁVERO, 2009). Esta experiência pode ser considerada como uma das ações pioneiras na oferta de qualificação profissional para jovens e adultos no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, trouxe avanços no sentido da articulação do ensino regular, com o ensino profissional e o sistema privado de formação profissional. Incorporou ao sistema regular os cursos técnicos de nível médio e estabeleceu a equivalência plena entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos. Nesse sentido, o ensino médio passou a ser dividido em dois ramos: propedêutico (científico) e profissionalizante (cursos normal, industrial, comercial e agrícola). No entanto, Kuenzer (1992, p.14) observa que a lógica do sistema “[...] permanece a mesma, legitimando o caráter seletivo e classista da escola, uma vez que a distribuição dos alunos pelos ramos continua a ser feita em conformidade com a sua origem de classe [...]”.

A permanência da dualidade estrutural no sistema educacional brasileiro representa, por sua vez, a manutenção da separação entre educação e formação profissional, e divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Desse modo, “[...] os jovens e adultos são preparados para exercer funções diferenciadas – intelectuais ou manuais – na hierarquia do trabalho coletivo” (KUENZER, 1992, p.15).

No final dessa década, mais especificamente em 1969, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado ao atendimento de adultos analfabetos. Esse programa foi extinto em 1985, com o processo de abertura

política e redemocratização no país. Apesar da importância na diminuição dos índices de analfabetismo, esse programa,

[...] concebido como ação que extinguiria depois de resolvido o problema do analfabetismo [...] tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico. Em virtude de sua presença maciça no país e sua capilaridade, contribuiu para legitimar a nova ordem política implantada em 1964 [...] (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61).

No período da ditadura militar no Brasil, os movimentos de cultura popular passaram a ser assumidos pelos movimentos sociais, sendo apoiados pelas igrejas católica e protestante. Segundo Fávero (2009):

As experiências desses movimentos e, em especial, a experiência de Paulo Freire, transformaram uma educação inicialmente concebida para o povo (valores políticos de grupos externos traduzidos na linguagem de ajuda ao povo) em uma educação do povo (valores culturais dos grupos populares retraduzidos por uma educação proposta a eles ou, no limite, realizada por esses próprios grupos) (p.70).

Entretanto, até o final da década de 80, as experiências de educação popular não possuíam como perspectiva a parceria com o Estado, pois recusavam o ideal de preparação de recursos humanos para o desenvolvimento.

A lei nº 5.692/71 organizou a estrutura do ensino brasileiro em 1º grau, com a duração de oito anos, objetivando a formação geral, sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho; e o 2º grau, com três ou quatro anos de duração na perspectiva de proporcionar habilitação profissional. Desse modo, “[...] as mudanças ocorridas dizem respeito à eliminação do dualismo antes existente entre escola secundária e escola técnica, com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus [...]” (ROMANELLI, 1988, p.238).

Apesar da pretensão de rompimento da dualidade estrutural, por meio da substituição dos antigos ramos, propedêutico e profissionalizante, por um sistema único, voltado para todos independente de sua origem de classe, na prática concreta,

[...] continuam a existir vários tipos de escola de 2º grau, com distintos níveis de qualidade. As escolas que, antes da Lei nº 5.692/71, ministravam cursos profissionalizantes de qualidade, continuam a fazê-lo, basicamente, nas áreas de ensino técnico industrial, agropecuário, comercial e de formação de professores para as primeiras séries do 1º grau. As escolas que preparavam os filhos da burguesia e da pequena burguesia para o vestibular continuam a fazê-lo usando artifícios para esconder seu caráter

propedêutico sob uma falsa proposta profissionalizante [...] (KUENZER, 1992, p.16).

Esta lei também trouxe, pela primeira na legislação brasileira, um capítulo<sup>13</sup> específico que trata da Educação de Jovens e Adultos. O artigo 24, apesar de manter a concepção de suplência de viés compensatório, aligeirado e de baixa qualidade, provocou mudanças nesta "modalidade" de ensino no sentido de proporcionar aos jovens e adultos a educação que não tiveram em tempo certo e a realização dos estudos por meio dos modernos meios de comunicação de massa (ROMANELLI, 1988).

Após o fim da ditadura militar no Brasil, o grande momento de discussão das questões de educação, em particular da educação de jovens e adultos, aconteceu na Assembléia Nacional Constituinte em 1987 e 1988. No que tange à Constituição Federal de 1988, embora tenha retrocedido em muitos aspectos, no que se refere à concepção e à organização da educação, concretizou uma gama de aspirações, das lutas e reivindicações dos movimentos sociais e outras formas de organização coletiva. Dentre as conquistas, a Carta Magna assegurou como dever do Estado a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria (HADDAD, 1997). Segundo Fávero (2009),

[...] a articulação dos movimentos sociais e das instituições que trabalham com educação, inclusive acadêmicas, possibilitou a definição de avanços importantes, principalmente na primeira fase, quando se conseguiu inserir o direito à educação de adultos no capítulo referente aos direitos dos trabalhadores. De toda forma, a conquista maior foi a definição da educação para todos, independente da idade, como um direito público subjetivo (p.82).

Nesse processo de redemocratização brasileira, tomou posse em 1990, o primeiro presidente eleito pelo voto direto após o regime militar, Fernando Collor de Mello. O seu breve mandato foi marcado, no âmbito educacional, pela falta de incentivo político e financeiro à educação em geral, sobretudo em relação à educação para pessoas jovens e adultas (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Em 1995 tem início o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). De cunho neoliberal, as políticas desse governo retrocederam em diversos aspectos no âmbito da educação. Em relação à EJA, a promulgação da emenda constitucional nº 14 de 13 de Setembro de 1996 retirou a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens

---

<sup>13</sup> Capítulo IV.

e adultos, permanecendo apenas a garantia de sua oferta gratuita (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). No que se refere ao campo da formação profissional

A ação política neoliberalizante que se formou no Brasil, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, tomou a educação profissional como tema central para as reformas educacionais. A justificativa para tal ação surgiu da suposta necessidade de se modernizar o ensino técnico, em função e de acordo com os avanços tecnológicos e de organização do trabalho (ARAÚJO, 2006, p.86).

Um ano após o início do governo FHC, o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e dos dispositivos regulamentadores, Decreto nº 2.208/97, Parecer nº 16/99 e Resolução nº 04/99, organizaram a Educação Profissional em três níveis de ensino: básico, técnico e tecnológico. O nível básico ficou responsável pela qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores. Já o nível técnico ficou com o papel de proporcionar habilitação profissional de técnico de nível médio a alunos matriculados no ensino médio ou egresso desta modalidade de ensino, havendo a possibilidade de oferta concomitante e seqüencial, enquanto o nível tecnológico passou a ter a função de oferta de cursos de nível superior, distinguindo do bacharelado pelo caráter acentuadamente técnico (ARAÚJO, 2006).

O Decreto nº 2.208/97 apontava a organização do currículo do ensino profissional de nível técnico em forma de módulos, tendo como princípio o sistema de competências. Ao analisar essa estrutura, Araújo (2006) salienta:

A organização dos cursos por módulos culminou na redução do tempo de duração dos cursos [...] permitindo saídas intermediárias entre os módulos, a que se daria a certificação de qualificação profissional. Essa estrutura, numa observação mais cuidadosa, contribui para acentuar a fragmentação no ensino profissional, resultando na formação precária de trabalhadores para o exercício de atividades produtivas (p.65).

Percebe-se que a proposta desta legislação dissociava qualificação profissional da escolarização. Embora garantisse para as camadas populares a possibilidade de formação profissional aligeirada, o acesso ao ensino superior poderia ocorrer somente mediante a conclusão do ensino médio.

Em relação à educação de jovens e adultos, a LDB 9.394/96 apresentou retrocessos, devido ao seu caráter neoliberal, na perspectiva de diminuição da responsabilidade do Estado face às demandas educacionais brasileiras, bem como

a não abordagem da questão do analfabetismo e a permanência do conceito de suplência para a educação de jovens e adultos. Contudo, garantiu avanços, como a inclusão de uma seção<sup>14</sup> própria para a EJA, a indicação de chamada pública, o direito público subjetivo e a perspectiva de profissionalização de jovens e adultos.

## 1.1 ANTECEDENTES DO PROEJA

A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional tiveram trajetórias distantes ao longo do contexto histórico da política educacional brasileira. Segundo Machado, Alves e Oliveira (2008),

[...] Enquanto o foco da escolarização de jovens e adultos seguiu as insistentes propostas de campanhas de “erradicação de analfabetismo”, o campo da educação profissional foi sendo direcionado ao treinamento eficiente de mão-de-obra necessária ao avanço do capitalismo industrial nascente (MACHADO; ALVES; OLIVEIRA, 2008, p.412).

Em decorrência das lutas dos movimentos sociais, como os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, e dos apontamentos da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, no início do século XXI é instituído o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabeleceram as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, a criação da Modalidade Educação de Jovens e Adultos nas etapas do ensino fundamental e médio.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva sucedeu o governo FHC a partir de 2003. Apesar de, pela primeira vez na história do Brasil, o poder do Estado Nacional ser assumido por forças políticas vinculadas ao embate teórico e à luta ideológica por um desenvolvimento nacional popular, no “[...] âmbito da política econômica as análises críticas apontam que o governo Lula segue predominantemente os fundamentos das reformas calcadas nas teses liberais do monetarismo e ajuste fiscal [...]” (FRIGOTTO, 2005, p.4). Há de observar que no contexto mais amplo, a globalização se intensificou, atingindo países como o Brasil, sendo que em meio a esse processo, o Estado-nação se caracterizou pela atuação contraditória, tanto em defesa de interesses públicos quanto em defesa de interesses privados (HAESBAERT; PORTO-GONÇALVES, 2006).

---

<sup>14</sup> Seção V do Capítulo II.

Diante desse cenário, a escassez de políticas educacionais voltadas para a formação profissional tem marcado historicamente a atuação do Estado brasileiro. No entanto, outras ações em nível estatal surgiram para atender as demandas. Com as inovações tecnológicas, instituições públicas passaram a demandar qualificação profissional para os seus empregados, diante da crescente necessidade de qualificação dos seus empregados (CRUZ, 2001).

Como uma das implicações dos marcos legais e das lutas de movimentos sociais no âmbito da educação profissional para jovens e adultos trabalhadores no Brasil, é criado no governo Lula, o PROEJA, um programa que possui a perspectiva de contribuir para a garantia do direito de acesso, principalmente aos jovens à educação básica. A gênese legal desse programa está ligada à criação do Decreto nº 5.154/2004 que revogou o Decreto nº 2.208/1997, o qual determinava a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio.

Posteriormente, ocorre a instauração da portaria 2.080/2005 do MEC, determinando que todas as instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) oferecessem, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA. No entanto, esta portaria estava na ilegalidade, pois feria o decreto 5.224/2004, que dispunha sobre a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar do CEFETES (MOURA, 2008).

Apesar de muitas críticas a essa portaria, o seu conteúdo foi praticamente ratificado pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tendo como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Santos (2008) destaca o caráter inédito desse programa que

[...] corresponde ao fato da ocorrência das vagas, em sua primeira fase, dar-se nas escolas federais, sendo o público da EJA, na sua maioria, inédito nestas instituições marcadas por rigorosos exames de seleção, selecionando os excelentes dentre os excelentes, sujeitos estes, na sua maioria, bem distantes do perfil do público da EJA (p.1).

Em 2006, o decreto 5.478 é revogado com a promulgação do decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, que ampliou a abrangência do programa para o ensino fundamental, permitindo a sua adoção pelos sistemas de ensino estaduais, municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional. Com isso a denominação do PROEJA alterou-se para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2007).

Seguindo a determinação do Decreto 5.840/2006, o PROEJA foi adotado inicialmente pelas instituições públicas de rede Federal, como os Centros Federais de Educação Tecnológica, que consistem em estabelecimentos escolares que ao longo do tempo foram crivadas pela marca da formação para o trabalho, ou seja, objetivando a formação de profissionais para atender ao ramo industrial (PINTO, 2006).

De acordo com os itens I e II do artigo 1º do Decreto 5.840/06 (BRASIL, 2006), o PROEJA abrange a formação inicial e continuada de trabalhadores, bem como educação profissional técnica de nível médio. Portanto, trata-se de um programa voltado para pessoas jovens e adultas do campo e da cidade, preferencialmente com idade igual e superior a 18 anos, marcadas por um histórico de descontinuidade escolar, ou seja, um público que tem sido atendido de forma incipiente e precária pelas instituições da Rede Federal (BRASIL, 2007).

A implementação desse programa ocorreu em um contexto, marcado por duas facetas: a primeira que consiste em uma conquista dos movimentos sociais; e a segunda caracterizada como uma maneira de contenção da pressão social pelo Estado, uma vez que “[...] como espécie de intermediário capaz de “pender a balança” para um ou outro lado, aparece como o principal responsável pelas políticas “reguladoras dos conflitos entre o capital e o trabalho [...]” (HAESBAERT; PORTO-GONÇALVES, 2006, p.40). Trata-se também de um período histórico, marcado pela intensificação do desenvolvimento tecnológico na globalização, período classificado por Santos e Silveira (2006) como Meio Técnico-Científico-Informacional, que contribui para a concentração de renda e o aumento das desigualdades sociais, atingindo, sobretudo, a classe trabalhadora.

Além da oferta de escolarização, o PROEJA passou a articular outras ações destacando-se “[...] a formação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, de docentes e gestores e a constituição de núcleos de pesquisa visando a materialização de redes de colaboração acadêmica [...]” (BRASIL, 2007, p.5). Nesse sentido, foi criada uma rede nacional de pesquisadores por meio do edital PROEJA/CAPES/SETEC 03/2006<sup>15</sup>, envolvendo instituições de ensino superior com pós-graduação *stricto sensu* e linhas de pesquisa ligadas à Educação Profissional. Essa rede tem por objetivo:

[...] estimular no País a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infra-estrutura disponíveis em diferentes IES e/ou demais instituições enquadráveis nos termos deste Edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área (BRASIL, 2006, p.1).

Nesse ano de 2006, a SETEC criou também o curso de Especialização do PROEJA, voltado para a formação de profissionais em nível de pós-graduação *lato sensu*. Após dois anos, mais especificamente em 2008, é criada a lei nº 11.741, alterando os dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, constituindo, dessa forma, uma das bases legais do PROEJA. Nesse sentido, a proposta do programa passa a ter como diretriz a perspectiva de integração e diálogo entre estas modalidades da educação, caracterizando-se como possibilidade de garantia do direito historicamente negado aos jovens e adultos trabalhadores.

## **1.2 O PROEJA NO CONTEXTO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

Anteriormente à criação do Decreto nº 5.478/2005, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos,

---

<sup>15</sup> Publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES),



[...] algumas instituições da Rede já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos, de modo que, juntamente com outros profissionais, a própria Rede, instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto passaram a questionar o programa, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos” (BRASIL, 2007, p.12).

No Estado do Espírito Santo, mais especificamente no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETES), houve anteriormente à implementação do PROEJA, a experiência da oferta do curso Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT). Criado em 2001, através da experiência voluntária de um grupo de professores, este curso era regido pelo Decreto 2.208/97 e proporcionava a possibilidade para jovens e adultos, excluídos do processo educacional na “faixa etária regular”, a conclusão do Ensino Médio e o ingresso opcional em um curso técnico do CEFET (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2008).

Portanto, o CEFETES oportunizava ao aluno do EMJAT o direito à continuação dos estudos, através da possibilidade de realização de curso técnico subsequente por meio de seleção interna. No entanto,

[...] muitos desses cursos são alvos de muita concorrência por vagas, fazendo com que o nível cognitivo dos estudantes que entram por processo seletivo regular seja bem elevado. Isso concorria para que o aluno do EMJAT fracassasse e houve muita rejeição por parte dos professores dos cursos técnicos, os quais sentiam grande dificuldade em promover a aprendizagem desses alunos [...] (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2008, p.10).

Além disso, a dicotomia entre formação geral e formação técnica continuava presente no atendimento aos jovens e adultos nesta instituição. Entretanto, apesar dessas dificuldades enfrentadas e dos desafios postos neste momento, a oferta do EMJAT no Espírito Santo sobressaiu em nível nacional, como uma experiência singular.

Seguindo o Decreto 5.840/06, o qual determina que as instituições federais de educação profissional deveriam implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano 2007, as até então Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED's) do CEFETES, bem como as Escolas Agrotécnicas Federais do Espírito Santo, passaram a trabalhar na perspectiva de cumprir a obrigatoriedade de oferta.

Nessa fase de transição no CEFETES, os cursos do EMJAT passaram a ser denominados PROEJA, sendo compostos pelos ciclos básico e profissional. Com exceção de pequenas alterações na distribuição de carga horária disciplinar, o ciclo básico desse programa correspondia, neste momento inicial, à mesma organização do EMJAT (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2008).

Apesar do CEFETES apresentar, anteriormente ao Decreto 5.840/2006, experiência com a educação de jovens e adultos, através do EMJAT, a implementação do PROEJA ocorreu em um cenário marcado pelo estigma produzido nesta escola em relação aos sujeitos alunos da EJA (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008). Soma-se a essa constatação o grau de elitização historicamente alcançado por esta instituição face ao quadro de precarização da escola pública. É nesse cenário contraditório que “[...] o PROEJA entra no espaço institucional exigindo um deslocamento do CEFET, de suas práticas, mais recentes, às suas origens, para repensá-las [...]” (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008, p.6).

A partir da indução do PROEJA como política pública em construção que preconiza a escolarização, a formação de professores e a pesquisa, é criado, em 2006, o Grupo de Pesquisa Interinstitucional no Estado do Espírito Santo, por meio do edital nº 03/2006 PROEJA/CAPES/SETEC, envolvendo a UFES, instituição líder, e o então CEFETES na condição de parceiro do Projeto *“Educação Profissional no ensino médio: desafios da formação continuada de educadores na educação de jovens e adultos no âmbito do Proeja”*.

O Grupo PROEJA/CAPES/SETEC/ES tomou como eixo principal da pesquisa, a inserção no trabalho de formação continuada de professores do PROEJA já existente no até então CEFETES, buscando analisar as propostas e práticas curriculares desenvolvidas no Projeto Pedagógico do Curso Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT) deste Centro, objetivando a intervenção nas práticas desenvolvidas por professores e alunos (UFES; CEFETES, 2008).

Por intermédio da política indutiva da SETEC/MEC para qualificação em nível de especialização para professores e técnicos administrativos envolvidos com o PROEJA, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo começou a ofertar também a partir de 2006, o curso de Especialização *lato sensu* em Educação

Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (CEFETES).

Além de preconizar a formação de pesquisadores, professores e técnicos para atuarem na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, a política da SETEC/MEC busca também induzir a produção de conhecimento sobre essa área da educação recente e, portanto, em construção. De alguma forma, este estudo origina-se a partir dessa ação, apresentando certa relevância nesse contexto de implementação de políticas e programas de formação profissional voltados para jovens e adultos trabalhadores.

### **1.2.1 A TRADIÇÃO DA OFERTA DE ESCOLARIZAÇÃO NO IFES-CAMPUS ITAPINA**

Ao abordar neste estudo, lavradores marcados pelo histórico de descontinuidade escolar, ou seja, um público potencial para curso(s) do PROEJA no IFES-Campus Itapina, percebi a necessidade de se historicizar e problematizar a tradição da oferta desse Instituto, desde a sua criação até a atualidade. Portanto, passo a abordar o histórico desta instituição, com enfoque, principalmente, no perfil do estudante atendido pelo IFES-Campus Itapina, localizado no município de Colatina, Estado do Espírito Santo<sup>16</sup>.

A primeira experiência de oferta do ensino agrícola no Brasil ocorreu no período do Império. Apesar da tentativa de criação de várias instituições, o Instituto Bahiano de Agricultura, criado em 1859, onde era oferecido um curso elementar para formar operários agrícolas e um curso superior destinado à formação de engenheiros agrônomos, foi o único que chegou a funcionar nesse período (TOURINHO, 1982).

No início do século XX, a educação profissional e técnica começam a receber maior atenção do governo central, atuando na perspectiva de atender as camadas menos

---

<sup>16</sup> Os dados apresentados neste item foram produzidos a partir da análise documental realizada nos arquivos do IFES-Campus Itapina. As informações detalhadas dessa estratégia metodológica encontram-se no capítulo 4 dessa Dissertação.

desfavorecidas da população brasileira. O ensino técnico agrícola também carregava essa marca discriminatória.

[...] Sua origem remonta ao início do século XX, com a instalação dos Patronatos Agrícolas e dos Aprendizados Agrícolas, estabelecimentos que alcançaram uma maior dimensão em termos estruturais entre os anos 20 e 40. De feição marcadamente assistencialista e com um caráter eminentemente prático ofereciam um ensino aos menores “desfavorecidos economicamente” (SOARES; TAVARES, 1999, p. 22-23).

O ensino agrícola foi assumindo características e denominações diferenciadas ao longo do século XX. A partir da década de 30, ocorreu a intensificação e implementação de políticas voltadas para esse ramo da educação. No ano de 1938, é criada a Superintendência do Ensino Agrícola (SEA) que passa a fiscalizar e administrar o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Em 1940, esta Superintendência é ampliada, recebendo a denominação de Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), continuando a administrá-lo até 1967 (GRITTI, 2008).

É nesse contexto que surge a então Escola de Iniciação Agrícola de Itapina, instituição que deu origem ao atual IFES-Campus Itapina. Por intermédio de um acordo firmado em 1949, entre a União e o Governo do Espírito Santo, esta escola foi inaugurada em 20 de fevereiro de 1956, com a oferta do curso de Iniciação Agrícola da 1ª e 2ª séries do primeiro ciclo ginasial<sup>17</sup>, voltado para o atendimento de operários agrícolas em uma turma de 30 alunos; e a 4ª série do Curso Primário, com uma turma de 30 alunos e preparatório para o curso de Iniciação Agrícola (PIMENTEL, 2005); (MARQUES, 2005); (PAULI, 2001).

Esses cursos estavam fundamentados pelo Decreto-lei nº 9.613 de 20 de Agosto de 1946, a chamada Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que organizou esse ramo educacional no meio rural brasileiro. Essa lei compunha a “Reforma Capanema” que reservava o ensino secundário para as classes dominantes e o ensino técnico profissional para a classe trabalhadora (ROMANELLI, 1988).

Há de se ressaltar que nessa lei consta uma preocupação com a formação profissional dos jovens e adultos do campo. De acordo com o artigo 3º desta lei, o ensino agrícola tem a finalidade de “[...] dar a trabalhadores agrícolas jovens e

---

<sup>17</sup> Equivalentes às atuais 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental.

adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade” (BRASIL, 1946). Ao analisar a educação rural nesse período, Franco (1987) destaca que ocorreu a adaptação das escolas às demandas advindas do surgimento de grandes estabelecimentos industriais e empresas, voltados para o desenvolvimento de tecnologias agrícolas.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola determinava também, para este tipo de escola, a necessidade de atender aos sujeitos das localidades de seu entorno, tanto em relação ao acesso à escola, quanto no que tange à articulação e envolvimento com os trabalhadores e trabalhadoras rurais dessas comunidades. De acordo com o seu artigo 71:

Os estabelecimentos de ensino agrícola buscarão estender a sua influência educativa sobre as **propriedades agrícolas circunvizinhas**, quer levando-lhes ensinamentos relativos aos seus trabalhos agrícolas habituais ou de matéria de economia rural doméstica, quer despertando entre a população rural interesse pelo ensino agrícola e compreensão de seus objetivos e feitos (BRASIL, 1946, grifo nosso).

De acordo com Pauli (2001), a maioria dos candidatos ao primeiro curso de Iniciação Agrícola desta escola ficou hospedada em um hotel de Itapina, distrito do município de Colatina. Segundo este autor, tal fato evidenciou que grande parte dos estudantes residia em localidades relativamente distantes da instituição escolar.

A hipótese levantada por este autor foi confirmada a partir da análise de documentos históricos do IFES-Campus Itapina. Constatei que, do total de 83 alunos matriculados<sup>18</sup> em 1957, 45 residiam no Espírito Santo, 34 estudantes moravam em Minas Gerais, dois no Estado da Guanabara e um no Distrito Federal (Rio de Janeiro)<sup>19</sup>. Do total de alunos que residiam no Espírito Santo, 25 eram oriundos do município de Colatina, sendo que desse total, 15 estudantes (18%) eram residentes das localidades do entorno da Escola de Iniciação Agrícola de Itapina. Além disso, todos os alunos atendidos eram do sexo masculino.

Os dados mostram que nesse período a escola atendia (proporcionalmente ao número de alunos matriculados) um percentual significativo de alunos do entorno, o que demonstra uma proximidade com essas localidades. Por outro lado, a não

---

<sup>18</sup> Os dados referem-se aos registros encontrados no setor de arquivos do IFES-Campus Itapina.

<sup>19</sup> A ficha de matrícula de 1 aluno não apresentava registro de endereço.

presença de estudantes do sexo feminino representa o não atendimento a demandas de escolarização, tanto do entorno, quanto de outras localidades no raio de atuação da Escola.

Na atualidade, a situação do entorno apresenta semelhanças com o contexto da década de 50. De acordo com o levantamento realizado em 2008 pelo Grupo de Pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC/ES, 67,1% das 243 pessoas entrevistadas, não concluiu o ensino fundamental. Essa constatação traz indícios de uma demanda potencial por educação de nível fundamental no entorno, que contrasta com a oferta atual de Educação Profissional no IFES-Campus Itapina (OLIVEIRA; BARBOSA FILHO, SANTOS, 2009).

Em relação à faixa etária dos alunos matriculados em 1957, a maior parte, ou seja, 69 alunos possuíam entre 12 e 16 anos. Os demais (14 estudantes) tinham idade entre 17 e 20 anos. Esses dados demonstram que, apesar da predominância de adolescentes no público atendido, a Escola de Iniciação Agrícola atendia um número significativo de jovens, que inclusive possuíam o histórico de descontinuidade escolar. Desse modo, observa-se que esta Escola atendeu sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no início de sua história.

Portanto, a oferta da Escola de Iniciação Agrícola estava voltada à formação de pessoas para o trabalho na agricultura, que faziam parte das camadas mais pobres da população rural. Além disso, esta instituição demonstrava nesse período a preocupação com a formação inicial dos trabalhadores ao ofertar o curso Primário.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), promulgada aproximadamente cinco anos após a inauguração desta escola, passa a “[...] existir dois ramos de ensino médio, diferenciados mas, equivalentes: um propedêutico, representado pelo científico e outro profissionalizante, com os cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola” (KUENZER, 1992, p.14).

Nesse contexto de início da década de 60, o Espírito Santo possuía uma população total de 1.418.348 habitantes, dos quais 1.014.887 residiam nas áreas rurais. Além disso, a maior parte dos trabalhadores (75,87%) estava engajada no setor primário (IBGE, 1960). Ou seja, o Espírito Santo era um estado predominantemente agrário

nesse período. No momento atual, o território capixaba possui uma população total de 1.702.365 habitantes, sendo que 1.153.897 pessoas (67,8%) residem na zona urbana e 548.468 habitantes (32,2%) na zona rural (IBGE, 2007).

Em 1962, ocorre a primeira grande transformação no caráter da oferta da escola. O curso de Iniciação Agrícola deixou de existir, pois, com o advento da LDB, a instituição passou a ofertar o Curso Ginásial Agrícola com quatro anos de duração e equivalente ao Curso Ginásial Formal, habilitando, o concludente, com diploma de Mestre Agrícola (PAULI, 2001).

Nesse período, a estrutura do ensino era dividida em ensino pré-primário, primário, médio e superior. O ensino médio era subdividido em dois ciclos: o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos, compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores) (ROMANELLI, 1988).

Esse significativo deslocamento da escola provocado pela LDB nº 4.024/61, no sentido de ampliação da oferta por mais dois anos, foi ratificado pela transformação da Escola de Iniciação Agrícola em Ginásio Agrícola de Itapina em 1964<sup>20</sup> (MARQUES, 2005); (PIMENTEL, 2005).

Em relação ao perfil dos estudantes nesse período da década de 60, o Ginásio Agrícola de Itapina atendia pessoas, tanto do sexo masculino, quanto do sexo feminino. Para os homens era oferecida somente formação geral e agrícola. Para as mulheres, além dessa formação, era destinado também um currículo específico voltado para a economia do lar, puericultura, trabalhos manuais, noções de etiqueta e culinária (MARQUES, 2005).

Esse contexto de criação do Colégio Agrícola de Itapina é marcado pela instauração do regime militar no Brasil. Havia neste período o interesse pelo crescimento das áreas rurais, tanto como fonte de suprimento de produtos agrícolas quanto como mercado para os produtos industriais. Com isso, a modernização da agricultura era considerada condição indispensável para o desenvolvimento industrial brasileiro. Nessa perspectiva, a política fundiária desse regime se caracterizou pela aplicação

---

<sup>20</sup> Por meio do decreto 55.448/64

de medidas, como a aprovação do Estatuto da Terra em 1964, que provocou modificações na estrutura fundiária, no intuito da diminuição de tensões sociais que pudessem se tornar revoluções. Além disso, segundo Martins (1986, p.98), “[...] a burguesia com o Estatuto e o concentracionismo fundiário definiu a questão agrária não como questão política, mas como questão acessória do desenvolvimento econômico [...]”.

Diante dessa concepção de desenvolvimento para o campo, a educação rural tinha também o papel da oferta de formação profissional para os trabalhadores do campo, num processo de transmissão de técnicas e outros conhecimentos necessários para a qualificação da mão-de-obra, contribuindo dessa forma para o processo de modernização da agricultura. Uma educação, portanto, atrelada ao desenvolvimento capitalista que desconsiderava a transformação social.

A partir de 1966, as escolas agrícolas brasileiras passaram a adotar o sistema Escola-Fazenda, um modelo importado dos Estados Unidos da América, que objetivava proporcionar um ensino agropecuário com vivência prática na perspectiva de formação do lavrador para o domínio de todas as etapas do processo produtivo. Segundo Martins (2005),

[...] a Escola-Fazenda seria a nova metodologia a ser implantada na rede de estabelecimentos de ensino agrícola como uma das medidas que visavam solucionar os problemas de baixa produtividade no setor primário da produção devido, entre outros fatores, a falta de conhecimento técnico por parte do lavrador, o que dificultava os programas do governo para modificar as condições do meio rural brasileiro, de modo a possibilitar sua participação efetiva no processo de desenvolvimento integrado da nação, com maior produção de alimentos, maior quantidade de matéria-prima para a indústria e maior expansão do mercado consumidor [...] (p.3).

O sistema Escola-Fazenda fazia parte de uma variedade enorme de projetos e programas voltados para os trabalhadores agrícolas. De acordo com Gritti (2008),

[...] A influência e dependência externa têm sido presenças constantes na educação brasileira e, como não poderia deixar de ser, na educação agrícola também, transplantando para a escola e a agricultura pacotes tecnológicos fechados, que contém os conhecimentos científicos, produzidos nos centros capitalistas desenvolvidos (p.134).

Conforme abordado anteriormente, em 1971 é promulgada a Lei nº 5.692, que acarretou mudanças estruturais no sistema de ensino nacional, através da transformação do ensino médio em segundo grau profissionalizante, qualificando



mão-de-obra para a concretização do projeto de desenvolvimento da ditadura militar, bem como por meio da desqualificação do ensino médio propedêutico, a fim de aliviar a pressão por vagas nas universidades públicas (GRITTI, 2008).

O Ginásio Agrícola de Itapina passou a ser denominado Colégio Agrícola em 1976. No ano seguinte, o Ministério da Educação autorizou o funcionamento do Curso Técnico em Agropecuária em nível de 2º grau nesta instituição. Pauli (2001) relata essa fase inicial de implementação:

No início de 1978, foi realizado o primeiro exame de Seleção, para 120 vagas no curso Técnico em Agropecuária, em regime de internato e semi-internato, e o Curso Ginásial Agrícola foi extinto gradativamente. Em dezembro de 1980, colou grau a primeira turma de Técnicos em Agropecuária e receberam seus diplomas (p.3)

Uma das justificativas para a criação desse curso foi o fato da região da escola apresentar produção expressiva nessa atividade econômica e da necessidade da oferta de curso profissionalizante que atendesse o setor primário da economia (MARQUES, 2005). Nesse sentido, os aspectos econômicos das comunidades circunvizinhas foram tomados como referência para se pensar a oferta da escola. Por outro lado, percebe-se mais um deslocamento significativo na oferta da instituição, deixando de oferecer o Curso Ginásial Agrícola e passando a disponibilizar o curso técnico de 2º grau. O caráter da oferta desta instituição estava atrelado ao contexto do campo na década de 70, marcado pela Revolução Verde, processo mundial caracterizado pela adequação da agricultura ao modelo industrial, tornando-a empresarial, mecanizada e dependente dos insumos ou pacotes agrícolas (CAVALCANTE; FERNANDES, 2008).

Por meio do Decreto nº 72.434/73, é criada a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (COAGRI), passando a ser denominada Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário em 1975, ganhando maior autonomia administrativa e financeira (MARQUES, 2005). Através da COAGRI, o Ministério da Educação aprovou a transformação do Ginásio Agrícola em escola de 2º grau, por intermédio da Portaria nº 27 de 14 de Dezembro de 1977, que estabeleceu o funcionamento do Curso Técnico em Agropecuária. Posteriormente, o Decreto nº 83.935 de 4 de Setembro de

1979 alterou o nome desta instituição para Escola Agrotécnica Federal de Colatina (EAFCOL)<sup>21</sup> (PIMENTEL, 2005).

A lógica da produção capitalista se intensificou no campo neste período, sobretudo, por meio da modernização da agricultura brasileira, tendo o Estado um papel significativo nesse processo.

O resultado, portanto, dessa modernização foi o modelo de complexos agroindustriais, que tinha como característica mais aparente uma forte intervenção do Estado, fosse diretamente nas políticas para o setor, fosse nos programas de financiamento da produção. Assim, na área da Educação, tal intervenção também se expressou na política de formação profissional de nível médio, comandada pela Coordenação do Ensino Agropecuário (COAGRI), órgão inserido na estrutura de Estado, mais especificamente vinculado ao MEC (FEITOSA, 2007, p.1).

No início da década de 80, é criada a Lei Federal nº 7.044/82 que tornou a Educação Profissional facultativa, ou seja, o segundo grau passou a não ter mais a responsabilidade pela profissionalização obrigatória. No entanto, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina manteve a oferta de curso profissionalizante (MARQUES, 2005).

Em 1986, o Governo José Sarney extingue a COAGRI e cria a Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG), que ficou responsável pela administração das Escolas Agrotécnicas Federais. Essas mudanças são reflexos da incorporação da ideologia neoliberal no cerne do Estado. De acordo com Feitosa (2007),

[...] a flexibilização chega ao campo, e o reflexo desta mudança se materializava com a extinção da COAGRI, eliminando, a partir desse fenômeno, na estrutura de Estado, o órgão que tratava de especificidades do ensino agrícola, visto que o formato de produção agrícola vinha se aproximando do industrial (p.4).

Além da perspectiva de diminuição de responsabilidades do Estado, a estratégia de industrialização, visando à substituição de importações, foi sendo abandonada pela estratégia do desenvolvimento econômico para o exterior ou industrialização voltada para a exportação, corroborando com o novo discurso neoliberal da economia política mundial (IANNI, 1996).

Posteriormente, a SESG passou a ser denominada Secretaria de Educação

---

<sup>21</sup> Subordinada à COAGRI.

Tecnológica (SENETE), por intermédio do Decreto nº 99.244/90, tornando-se por sua vez Secretaria de Educação Média e Tecnológica, em 1992.

No ano de 1993, a EAFCOL é transformada em autarquia. Posteriormente, os marcos legais da Educação, como a LDB 9.394/96, o Decreto nº 2.208/97 e a Portaria MEC 646/97 foram tomados como referência para a realização da reforma da Educação Profissional na EAFCOL em 1997. De acordo com Marques (2005):

A partir de 1996, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina, bem como todas as Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET's), que compõem a Rede Federal de Ensino Tecnológico, viram-se em uma posição de buscar à valia a questão do envolvimento da escola com a sociedade, numa perspectiva de criar oportunidades de profissionalização para a população que necessitava estar mais qualificada diante das novas exigências do mercado laboral, fruto da globalização econômica (MARQUES, 2005, p.2).

Nesse contexto de Reforma, o ensino médio foi desvinculado da Educação Profissional. Desse modo, a oferta de cursos técnicos teve a sua estrutura reformulada a partir de 2001, passando a ser organizada em módulos semestrais, com o caráter da terminalidade. Já o Ensino Médio passou a ser oferecido em regime de concomitância com a Educação Profissional (MARQUES, 2005).

Posteriormente, com a publicação da Lei nº 11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, resultado da transformação dos antigos CEFETs e Agrotécnicas Federais. Desse modo, a Escola Agrotécnica de Colatina passou a compor juntamente com as demais Agrotécnicas e Uneds do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES), o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), passando a denominar-se IFES-Campus Itapina.

### **1.2.2 OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO CAMPUS ITAPINA**

Ao integrar a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA contempla os jovens e adultos trabalhadores do campo, sujeitos marcados pelos processos de exclusão social. Segundo o Documento Base (2006) desse programa:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2006, p.10).

Do ponto de vista da legislação, o parágrafo segundo do artigo 1º (Decreto nº 5.840/2006) define que as escolas agrotécnicas federais estão incluídas na rede de instituições federais atendidas pelo programa. Segundo o mesmo documento já referido:

Em conformidade com o Decreto nº 5.840/2006, poderão adotar cursos, no âmbito do PROEJA, as Instituições Federais de Educação, instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades vinculadas ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social do Transporte (Sest), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) (BRASIL, 2006, p.45).

Nesse contexto, a então Escola Agrotécnica Federal do município de Colatina/ES, assim como as demais Agrotécnicas do país, conforme decreto citado anteriormente, passou a ter a obrigatoriedade de ofertar curso dentro do Programa Nacional de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Para tanto, a então Escola Agrotécnica de Colatina publicou três editais para concurso de ingresso em curso do PROEJA. O primeiro edital foi publicado em 2007, com a oferta do curso técnico em Agroindústria, no turno noturno, com duração de três anos e 40 vagas. No entanto, não houve inscrição de alunos para o curso.

Nesse mesmo ano, ocorreu a publicação do segundo edital, sendo que a escola ofertou mais uma vez o curso técnico em agroindústria, turno noturno, com duração de três, anos. Nesse segundo momento, a instituição ofereceu somente 20 vagas e não obteve sucesso novamente.

Após a abertura do segundo edital, foi realizado um levantamento, por profissionais da escola, no entorno da instituição, a fim de se conhecer a demanda por ensino

médio integrado à Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos e o curso demandado pela população a ser atendida. Após esse levantamento, identificou-se que a maior parte dos sujeitos pesquisados possuía a escolarização inicial em nível de 4ª série do Ensino Fundamental, o que representa uma demanda continuidade da escolarização no ensino fundamental, contrastando com a oferta de ensino médio apresentada pela instituição.

Em 2008, a unidade publicou o terceiro edital do PROEJA. Assim como no segundo edital, a escola ofertou o curso técnico de Agroindústria, com período de três anos, 20 vagas, no ensino noturno. Após a abertura, houve apenas 22 candidatos inscritos, porém o não acesso ao transporte dificultava o acesso à escola. Diante deste quadro, mais uma vez não houve a possibilidade de oferta do curso, uma vez que o número de inscritos foi inferior ao número de vagas abertas e a escola não atendeu às demandas de transporte apresentadas pelos candidatos inscritos.

Dessa forma, apesar da publicação de três editais, a instituição ainda não havia conseguido responder, no ano de 2008, a essa exigência, sendo questionada oficialmente pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) sobre as razões do não cumprimento da exigência legal. Diante desse cenário, no mês de Setembro deste ano, a então Escola Agrotécnica Federal de Colatina (EAFCOL) encaminhou para a SETEC ofício<sup>22</sup>, justificando formalmente o não cumprimento do Decreto 5.840/2006, que obrigava as instituições federais de educação profissional a implantar cursos e programas regulares do PROEJA até 2007.

Diante dessa dificuldade, a Escola buscou o apoio do Grupo de Pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC/ES para a realização de um estudo relacionado às demandas de educação nas localidades de seu entorno. Após um processo de interlocução inicial, o Grupo de Pesquisa firmou um acordo de cooperação técnica com a Agrotécnica de Colatina, objetivando a realização da pesquisa, com vistas a instrumentar a implementação do PROEJA na instituição, bem como servir de fundamentação para possíveis alterações, reestruturações e propostas para o Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola.

---

<sup>22</sup> Em anexo, páginas 144 e 145.

Em razão das condições objetivas do Grupo de Pesquisa, no que se refere, principalmente, a escassez de tempo e ao reduzido número de profissionais envolvidos, a pesquisa de campo foi realizada basicamente em dois momentos, durante os meses de setembro e outubro de 2008.

De forma coletiva, envolvendo o Grupo de Pesquisa<sup>23</sup>, profissionais<sup>24</sup> e estudantes<sup>25</sup> da EAFCOL e da Escola Municipal Agroecológica<sup>26</sup>, realizamos a pesquisa de campo<sup>27</sup>, com a aplicação de 243 questionários e realização de entrevistas em localidades do entorno da Escola, dentro de um raio de 30 quilômetros da instituição, à margem esquerda do Rio Doce.

A tabulação preliminar dos dados produzidos na pesquisa de campo foi encaminhada à Instituição, sendo que o grupo assumiu o compromisso de realizar um tratamento estatístico criterioso envolvendo, cruzamento de dados primários, análises, interpretação, sistematização e elaboração de relatório final.

Tendo como uma das referências os resultados preliminares da pesquisa realizada no entorno, como a identificação da preferência pela realização do curso à noite, o IFES-Campus Itapina abriu em março de 2009, o quarto edital para curso do PROEJA, por meio da oferta do Técnico em Alimentos no turno Noturno, com duração de dois anos e 40 vagas disponibilizadas. Dessa vez, o Instituto obteve êxito, com a abertura de duas turmas em abril desse ano, uma vez que o número de inscritos ultrapassou o número de vagas ofertadas. Embora a tabulação e a leitura inicial dos dados da pesquisa apontassem para a oferta de cursos ligados à agricultura, a instituição escolheu direcionar a oferta do PROEJA para outra direção.

Considerando que a pesquisa realizada pelo grupo do PROEJA em 2008, tenha sido apenas um dispositivo inicial para a compreensão das demandas de escolarização dos jovens e adultos das localidades do entorno desta instituição, esta dissertação

---

<sup>23</sup> Participaram também da pesquisa os estudantes, Custódio Jovêncio Barbosa Filho, Gerliane Martins Cosme, Douglas Luiz Ferreira Pimentel, Mariellen Marim de Souza e Geany Costa Gava.

<sup>24</sup> Professores, gestores e outros servidores da instituição.

<sup>25</sup> Os estudantes Leonardo Raash Hell, Jhony Detoni, Carlos Eduardo Batista Croner e Fabrício Torezani participaram da pesquisa de campo.

<sup>26</sup> A estudante Meury Regiane Peter da Silva também contribuiu na pesquisa do entorno.

<sup>27</sup> Realizada em 26 e 27 de Setembro, e 03 e 04 de Outubro de 2008.

aprofunda no estudo das demandas destas localidades, buscando explorar os sentidos da formação profissional para os lavradores.

## **2 DAS DEMANDAS PARA OS SENTIDOS**

Estudos apontam para um quadro de desigualdades no meio rural, no que se refere à oferta por escolarização nos níveis e modalidades da educação básica, bem como ao acesso à Educação Profissional, que atendam as demandas dos povos que habitam esse território (BENJAMIN; CALDART, 2000); (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Entre as causas de tão evidente descompasso encontra-se a compreensão de que o meio rural no Brasil, do princípio de sua história até a metade do século XX, se caracterizava pelo latifúndio, pela monocultura e pelo recurso a técnicas de produção muito rudimentares, podendo prescindir da educação. Além da escassa oferta de escolarização inicial no campo, há também uma discrepância em relação à cidade, tanto em relação à oferta de ensino médio, quanto de qualificação, educação profissional e ensino superior.

No contexto brasileiro das décadas de 80 e 90, os movimentos sociais do campo começam a crescer e aparecer, tendo apoio de diversas entidades<sup>28</sup>. Nesse contexto, movimentos, como o MST<sup>29</sup>, passaram a lutar, reivindicar e ajudar a construir e ampliar uma proposta de educação voltada para os sujeitos do campo. O MST passou a fundar escolas de formação para as lideranças, elaborou cartilhas discutindo a educação que deveria ser dada aos filhos dos assentados, bem como o perfil dos profissionais que trabalhariam com as crianças do movimento (GOHN, 1997). As conquistas desses movimentos passaram a tornar maior o acesso à educação para os povos do campo, como camponeses, assentados, acampados, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, entre outros grupos.

---

<sup>28</sup> Entidades, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Operários, Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral Operário, Conselho Indigenista Missionário (CIMI), entre outras, tem apoiado historicamente e até mesmo participado das articulações das lutas dos movimentos sociais do campo.

<sup>29</sup> Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

Nesse movimento contestatório e reivindicatório, os movimentos sociais do campo em parceria com diversas entidades passaram a buscar formas alternativas de construção de uma educação escolar que atendesse aos anseios, aspirações, desejos e necessidades dos povos do campo. Segundo Gritti (2008),

A análise retrospectiva da educação agrícola demonstra que as mudanças e reformas não se têm processado no sentido de melhor atender as necessidades e aspirações de realizações e bem-estar das populações agrícolas, a partir de suas reivindicações, decorrentes de suas experiências de vida. Mas sim, atuam no sentido de buscar cada vez, e de forma mais adequada e satisfatória, respostas exigidas pelas necessidades hegemônicas do desenvolvimento econômico [...] (p.138).

Diante desse cenário, as políticas educacionais passaram a ser construídas na perspectiva de atender as particularidades dos sujeitos do campo e do espaço em que vivem, buscando reforçar e reafirmar as construções e conquistas históricas desses movimentos.

No que tange especificamente à Educação Profissional no Brasil, o campo não tem recebido prioridade na pauta das políticas educacionais. Se a oferta de Qualificação e Educação Profissional para os sujeitos que habitam o espaço urbano por parte do poder público brasileiro é incipiente, então no meio rural a situação chega a uma quase completa inexistência. No contexto do início da primeira década do século XXI, das 190 escolas de ensino médio da rede estadual do Espírito Santo, somente 5 estavam na zona rural (ESPÍRITO SANTO, 2003).

As médias de anos de estudo da população do meio rural capixaba com idade superior a 10 anos estão abaixo das médias urbanas. Segundo o IBGE (2006), o número médio de anos da população urbana é de 7,4 anos, enquanto o do meio rural está em 4,5 anos, ou seja, quase a metade. Em relação ao número de escolas que ofertam Educação Profissional, o Espírito Santo apresenta um total de 44 Estabelecimentos, sendo que desse total, apenas oito estão localizadas no meio rural. Dessas oito escolas que ofertam Educação Profissional no Meio Rural, três são federais, as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Colatina e Santa Tereza, e cinco



são consideradas privadas<sup>30</sup>. Desse modo, a oferta de Educação Profissional no campo é ínfima, não atendendo às demandas da população rural.

Além dessa oferta incipiente, há de se ressaltar a precariedade das escolas instaladas na zona rural do território brasileiro. De acordo com o PNERA (2004), 27,6% dos estabelecimentos escolares rurais funcionam em locais “alternativos”, como galpão, paiol, igreja, entre outros. Além disso, 20,4% destas escolas não possuem água tratada, e 22,7% não tem banheiro.

Dada essa escassa oferta de Educação Profissional no meio rural por parte do Estado, tanto no Brasil, quanto no Estado do Espírito Santo, movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), tem buscado ofertar formação técnico profissional. Para exemplificar, no contexto do Assentamento Vitória da Conquista, município de Friburgo/SC, o movimento desenvolve a experiência do Curso Técnico em Agroecologia (MOHR; VENDRAMINI, 2008). No Espírito Santo, o MST oferece o curso de especialização técnica em Saúde Ambiental, em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (E), mais especificamente a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, além do curso técnico em Agropecuária (MST, acesso em 17 abr. 2010).

Nesse contexto de escassas políticas públicas de educação para o campo, o Espírito Santo possui diversas experiências de educação do campo no âmbito da sociedade civil organizada, como as Escolas-Família Agrícolas do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), os Centros Integrados de Educação Rural (CIER's) e as Escolas de Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. No entanto, há que ressaltar que essas experiências não atendem de forma efetiva as demandas educacionais do campo.

Como essa demanda não é atendida, quais têm sido as estratégias encontradas pela população campesina para suprir essa ausência da qualificação profissional de

---

<sup>30</sup> As Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) são consideradas privadas pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

nível técnico? Por outro lado, quais têm sido as estratégias encontradas pelos grandes proprietários dos meios de produção para contornar essa carência de oferta de cursos técnicos e qualificar os trabalhadores para a venda da força de trabalho e assalariamento no campo?

Os sujeitos jovens e adultos trabalhadores do campo adquirem saberes e experiências ao longo de suas trajetórias de vida por meio da prática cotidiana do trabalho, alcançando desta forma, o seu objetivo primordial que tem sido a reprodução social da existência. Apesar dessa relativa independência dos sujeitos em relação à escola, através da criação de estratégias que suprem as necessidades decorrentes do processo produtivo e reprodutivo social, o não acesso à formação técnica representa o não acesso ao saber teórico-prático sistematizado, que pode ser significativo para a sua prática laboral e social cotidiana.

Buscando preencher o hiato nas políticas públicas, no que se refere à formação profissional, o Ministério da Educação, em 13 de junho de 2005, por meio da Portaria nº 2.080/2005 do MEC, estabeleceu, na esfera dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), das Escolas Técnicas Federais, das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's) e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV) as diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional integrada com o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Como foi abordado anteriormente, a Escola Agrotécnica de Colatina não obteve êxito na abertura de curso do PROEJA após o lançamento dos primeiros editais, dada a escassa procura e/ou incipiente número de inscrições. Diante desse cenário de dificuldade da então Escola na abertura de curso do PROEJA, a seguinte questão emergiu como problema de pesquisa: ***Que sentidos os lavradores das localidades do entorno do IFES-Campus Itapina dão para a formação profissional, num contexto de indução de políticas que buscam integrar ensino médio e educação profissional na modalidade EJA?***

As questões orientadoras da investigação foram fundamentais para a pesquisa no entorno, uma vez que partiram da problematização de aspectos subjetivos inicialmente levantados: os sujeitos dessas localidades aspiram uma formação

profissional? Quais são as relações entre as condições materiais concretas de existência e os sentidos da formação profissional para esses sujeitos? Qual o caráter da formação profissional demandada pelos sujeitos do entorno? Como tem sido a relação entre o Campus Itapina e as localidades do entorno?

Desse modo, o presente estudo teve como objetivo geral problematizar as relações entre os sentidos da formação profissional para os lavradores das localidades do entorno do IFES-Campus Itapina e a tradição de oferta de formação profissional que tem configurado a proposta do Instituto. Outros objetivos de caráter específico surgiram no contexto da pesquisa, e buscavam explorar, a partir da escuta dos sujeitos das localidades do entorno da EAFCOL, as convergências entre desejos, necessidades, anseios e aspirações individuais dos sujeitos; identificar as experiências de formação profissional vividas pelos sujeitos do entorno em outros espaços; e problematizar as relações sociais construídas, historicamente, entre o IFES-Campus Itapina e as localidades do seu entorno.

### **3 MARCOS CONCEITUAIS**

#### **3.1 O TRABALHO COMO DIMENSÃO DA FORMAÇÃO HUMANA**

O estudo dos sentidos da formação profissional para os lavradores apontou para a necessidade de explorar a teorização sobre o caráter formativo do trabalho e da educação. Nesse sentido, a categoria formação humana configurou-se como elemento fundamental nesse momento de análise, uma vez que o trabalho está diretamente relacionado ao processo de formação profissional. Antes de pensar o trabalho e a sua relação com a educação, torna-se necessário refletir primeiramente sobre a dimensão formadora do trabalho, tal como é concebida por alguns pensadores e pesquisadores de inspiração marxista.

Ao longo da história, o trabalho desempenhou papel central, tanto na garantia da sobrevivência e perpetuação da espécie humana, quanto no desenvolvimento dos distintos modos de produção, através da constituição de determinadas relações

econômicas e distribuição da riqueza. Mais do que isso, o trabalho contribuiu para a própria formação do homem (VASCONCELOS; LIMA FILHO, 2009).

Isto pode ser observado pela forma como o trabalho se efetivava nas sociedades primitivas tribais, em meio à existência da propriedade coletiva dos meios de produção e dos instrumentos, como resposta às necessidades elementares do ser humano. Esta propriedade tribal corresponde a um estágio não desenvolvido da produção,

[...] em que o povo vive da caça e da pesca, criando animais ou, na fase mais elevada, da agricultura. Este último caso pressupõe grandes extensões de terras não cultivadas. A divisão do trabalho, neste estágio é muito elementar ainda, e está limitada a uma extensão da divisão natural do trabalho imposta pela família [...] (MARX, 1977, p.114).

Essas sociedades pré-capitalistas, que se constituíram a partir do abandono do nomadismo e conseqüente processo de sedentarização, foram marcadas pelo surgimento e desenvolvimento da agricultura por meio da divisão do trabalho familiar, constituída hierarquicamente por lideranças familiares, membros da tribo e escravos<sup>31</sup> (MARX, 1977). Havia também nesta propriedade tribal a divisão sexual do trabalho, uma vez que o trabalho voltado para a produção de alimentos ficava à cargo dos homens, enquanto para a mulher restava o papel de cuidar dos filhos e da habitação.

Por intermédio da união de várias tribos em uma cidade, num regime de acordo ou conquista, foi constituída a antiga propriedade comunal e do Estado. Nessas comunidades, os “cidadãos” passaram a exercer poder sobre os seus escravos que realizavam o trabalho. De acordo com Marx (1977), nesta forma de propriedade:

[...] a divisão do trabalho já está mais desenvolvida. Já encontramos o antagonismo entre a cidade e o campo, depois o antagonismo entre aqueles estados que representam interesses urbanos e os que representam interesses rurais e, dentro das próprias cidades, o antagonismo entre a indústria e o comércio marítimo [...] (p.115).

Desse modo, ocorre a divisão territorial do trabalho entre a cidade e o campo, através da separação do trabalho industrial, comercial e agrícola e a presença de relações sociais conflituosas, devido aos interesses econômicos. Segundo Marx

---

<sup>31</sup> A escravidão se apresentava de maneira oculta na família e não desenvolvida neste modo de produção.

(1983), o trabalho nos modos de produção tribal e comunal primitivo caracteriza-se como:

[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (p.149).

Desse modo, o ser humano cria pela ação consciente do trabalho, a sua própria existência. Essa perspectiva ontológica ou ontocriativa do trabalho é reafirmada por Kosik (2002):

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade [...] (KOSIK, 2002, p. 198-199).

Nas sociedades escravocratas, marcadas pela relação de domínio dos senhores proprietários sobre os escravos, considerados animais, objetos e instrumentos de produção, é estabelecida a propriedade privada. Já na sociedade feudal da Idade Média, a base produtiva era a comunidade, tendo o pequeno camponês reduzido à servidão como classe diretamente produtora (MARX, 1977).

No contexto do modo de produção capitalista industrial, originado a partir de meados do século XVIII, a sociedade passou a se estruturar basicamente em duas classes: a dos proprietários dos meios de produção, e a dos proletários que detêm somente a sua força de trabalho, necessitando de trocá-la pelo salário em um processo de exploração por meio da mais-valia (VASCONCELOS; LIMA FILHO, 2009).

Marx (1985) além de considerar a dimensão formadora do trabalho, concebe também o seu caráter de alienação e deformação humana no modo de produção capitalista industrial. Esse aspecto alienante do trabalho está relacionado ao processo de venda e exploração da força de trabalho dos indivíduos que não possuem os meios de produção.

Como pessoa, ele tem de se relacionar com sua força de trabalho como sua propriedade e, portanto, sua própria mercadoria, e isso ele só pode à

medida que ele coloca à disposição do comprador apenas provisoriamente, por um prazo de tempo determinado, deixando-a ao consumo, portanto, sem renunciar à sua propriedade sobre ela por meio de sua alienação (MARX, 1985, p. 139).

Nesse contexto de desenvolvimento das relações sociais de produção capitalistas, o trabalho assume o sentido de emprego remunerado, compreendido como quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento. Além disso, o termo trabalhador passa a designar a classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2009).

Dessa forma, o trabalho, que é um elemento constitutivo do ser humano passa a ser uma mercadoria, podendo por sua vez ser comercializada. Com isso, no modo de produção capitalista, o trabalho dos desprovidos de meios e instrumentos de produção é reduzido à sua dimensão de formação de força de trabalho (FRIGOTTO, 2009). Entretanto, a centralidade do trabalho permanece nesta sociedade:

*A força de trabalho expressa sua centralidade ao se transformar em produtora de valores de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais valor para os capitalistas. O trabalho, então, de atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, se reduz à mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com emprego (FRIGOTTO, 2005, p.63).*

Para Frigotto (2005), não se pode confundir o trabalho na sua generalidade ontológica ou ontocriativa com a forma servil, escrava e assalariada que o trabalho assumiu historicamente, de acordo com o desenvolvimento dos modos de produção pela humanidade.

No início do século XX, é desenvolvido o modelo taylorista-fordista, baseado nos princípios das vantagens de custo e eficiência e realizado por meio de normas, procedimentos rígidos e a divisão social do trabalho nos estabelecimentos industriais (VASCONCELOS; LIMA FILHO, 2009). Nesse modo de produção, o trabalho

*[...] é reduzido à execução de tarefas fixas, homogêneas e monótonas incorporadas a uma rotina superficialmente projetada e monitorada, eliminando todas as dimensões do processo produtivo que oferecem obstáculos aos objetivos da valorização do capital, a dinâmica e a rotinização do processo de produção não deixam espaço para que o trabalhador repense o processo produtivo e seus próprios interesses (PARANHOS; NEVES; SILVA, 2008).*

O período posterior, caracterizado como pós-fordismo, estruturou-se nas últimas décadas do século XX após a crise do sistema produtivo taylorista-fordista, sendo

marcado pelo regime produtivo de acumulação flexível. Como um contraponto ao fordismo, esse regime caracteriza-se pela flexibilidade nos setores econômicos, sobretudo na oferta de mercadorias, devido à diversificação da produção, e nos mercados de trabalho e processos de trabalho, através do toyotismo e da terceirização (ABRUNHOSA, 2006).

No início do século XXI, ocorre a intensificação do processo de reestruturação produtiva em meio a um processo de aceleração do processo de globalização da economia. Nesse contexto, ocorre a adoção de políticas de cunho neoliberal que promovem mudanças nos setores produtivos. Esse processo de reestruturação tem acarretado consequências drásticas para a classe trabalhadora. Além da intensificação do trabalho, como consequência da diminuição dos postos de trabalho, as mudanças no mercado de trabalho tem ocorrido no sentido da redução de salários, aumento da informalidade, bem como a precarização das condições e das relações de trabalho (NAVARRO, 2004).

### **3.2 ESCOLA E TRABALHO NO SISTEMA CAPITALISTA**

Tomando como referência as dimensões de formação e alienação humana pelo/no trabalho, observamos que na escola, historicamente, o trabalho desempenhou papel fundamental no processo (de)formativo do ser humano. Neste sub-item, a abordagem explora a articulação entre escola e trabalho na trajetória de desenvolvimento do capitalismo.

Na gênese do sistema capitalista, sobretudo a partir do século XVIII, a escola recebeu o papel de socializar e adaptar as camadas desfavorecidas ao trabalho e à ordem vigente. Nesse contexto, a escola visava também ensinar valores morais para a formação de hábitos voltados à subordinação e disciplina do trabalhador (VASCONCELOS; LIMA FILHO, 2009).

Com a intensificação do processo de industrialização no século XIX e XX houve mudanças nas ações da instituição escolar no sentido da formação de mão-de-obra disciplinada e qualificada para o trabalho nas fábricas. Em meio a esse contexto,

ocorre o desenvolvimento do modelo de produção taylorista-fordista que imprime os valores de racionalidade, eficiência e produtividade (ABRUNHOSA, 2006).

Posteriormente, a teoria do capital humano passa a fundamentar discursos e reestruturações no contexto da sociedade capitalista mundial. No Brasil, essa teoria fundamentou mudanças estruturais no ensino, principalmente a partir da década de 1960, objetivando maior racionalização e produtividade do mercado de trabalho, considerados como indispensáveis ao processo de desenvolvimento nacional (KUENZER, 1992).

Frigotto (1989) problematiza a teoria do capital humano, concepção burguesa considerada por ele como sendo antagônica; reducionista do conceito de trabalho, de homem e de educação; e que serve, fundamentalmente, como mecanismo que busca dar conta da crise do sistema capitalista. Nesse contexto, este autor analisa o caráter “improdutivo”, porém funcional (produtivo) da escola para a manutenção e reprodução das relações capitalistas, onde a escola mesmo sendo desqualificada e considerada “improdutiva”, uma vez que não consegue atender as demandas do mercado capitalista, articula-se com os interesses da classe dominante, sendo, portanto, contrária aos anseios da classe trabalhadora.

Desse modo, concebe-se a escola na função primordial de preparação para o mercado de trabalho. Em face disso, a instituição escolar é considerado um espaço “formativo” voltado para o tempo futuro. Sendo assim, “[...] a escola só tem sentido se referida ao futuro, à fábrica, a cidadania adulta. As relações sociais na escola só têm sentido se referidas às relações sociais na produção [...]” (ARROYO, 1999, p.34-35). Nesse sentido, o momento presente é desprivilegiado e desconsiderado, restando somente a possibilidade de preparação e transição para outro momento. Ocorrem desse modo, a naturalização e conformação com uma realidade social que é pré-estabelecida e encarada como não mutável, pois a sujeição às condições e regras do mercado capitalista não são questionadas. Paulo Freire (2000) faz críticas a essa concepção de educação. Segundo ele, o trabalhador necessita de:

[...] formação e não de puro treinamento técnico-profissional. Na formação não dicotomizo a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania. Na visão pragmático-tecnicista, contida em discursos reacionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais,



com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo [...] (FREIRE, 2000, p. 94-95).

Já o autor István Mészáros (2005) aponta para a necessidade de romper com a lógica do capital, se quisermos contemplar uma alternativa educacional significativamente diferente. Para este autor, somente “[...] através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado” (MÉSZÁROS, 2005, p. 53).

Ao analisar a escola no contexto do sistema capitalista, Vasconcelos e Lima Filho (2009) observam que a escola,

[...] em sua trajetória na sociedade capitalista, mantém vínculos de relação com os interesses das elites capitalistas. Quanto ao fato de contribuir efetivamente para qualificar e preparar a força de trabalho utilizada no sistema produtivo capitalista, certamente depende da conjuntura econômica e do perfil do sistema produtivo [...] (p.37).

Contra-pondo-se a esse “modelo” de escola, emerge a concepção de educação que contribui para a formação plena e integral do ser humano, porém sem desconsiderar e/ou negar a importância do mercado para a classe trabalhadora (KUENZER, 1992).

O saber, como afirma Kuenzer (1992), não é produzido somente na escola. Desse modo, seria muita pretensão afirmar que a escola é a grande responsável pela formação humana dos sujeitos. Concebê-la a partir desta perspectiva pode levar a uma análise reducionista (ARROYO, 1999). Há outros espaços-momentos da vida social que também participam desse processo. Por outro lado, a instituição escolar não pode se eximir de seu papel na formação dos sujeitos.

Assim como o trabalho forma o ser humano, as práticas e os rituais na escola também formam educandos, educadores e outros profissionais da educação (ARROYO, 1999). Sendo a escola uma das diversas instituições formadoras do humano, e partindo da necessidade de pensar e refletir sobre o papel desempenhado pela escola na formação dos sujeitos, há a necessidade de problematizar o processo de formação em todos os seus aspectos. Nesse sentido, Frigotto (2005) aponta para as possibilidades de uma educação que responda ao horizonte da formação humana:

A expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como *direito de todos* e condição da cidadania e democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois, linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumprem os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho (p.74).

Para tanto, a integração entre educação geral e educação profissional no âmbito da preparação para o trabalho se apresenta como possibilidade de superação da divisão estabelecida historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de pensar, planejar ou dirigir e a ação de executar. Para Ciavatta (2005):

[...] Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (p.85).

Essa concepção de educação integrada carrega consigo a defesa política por uma educação voltada para todos que possa romper com a dualidade construída historicamente na estrutura educacional brasileira, que estabelece uma educação voltada para a classe trabalhadora e outra educação destinada predominantemente à classe dominante. Além disso, busca-se a democratização da escola pública por meio do processo de universalização da educação básica.

### **3.3 TRABALHO & EDUCAÇÃO E SUAS INTERFACES COM OUTRAS ÁREAS**

A abordagem desse estudo caminha na perspectiva de colocar em interlocução a relação Trabalho & Educação, Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo; três campos da educação que possuem suas especificidades e conquistas construídas historicamente, mas que têm apresentado um diálogo frágil. Nesse sentido, a pesquisa remete para a discussão sobre as relações entre trabalho e educação, trazendo a especificidade da Educação do Campo, numa abordagem que enfoque os sujeitos jovens e adultos que habitam o meio rural, ou seja, trata-se da tentativa de buscar o diálogo entre essas áreas.

Ao abordar as dificuldades de diálogo entre os estudiosos da área trabalho e educação, e as demais áreas do meio educacional, Arroyo (1998) afirma: “Durante os últimos anos acumulamos produções nas diversas áreas de pesquisa em educação, dialogamos com profissionais de nossa área, entretanto o diálogo entre as diversas áreas foi escasso” (ARROYO, 1998, p.138).

Além de concordar com Arroyo, acrescento que esse escasso diálogo não atinge somente os teóricos da área trabalho e educação. A Educação de Jovens e Adultos também apresenta essa lacuna no que se refere ao diálogo com outras áreas, como a Educação do Campo e a Educação Especial. Estes campos possuem lutas em comum, sendo que atuam em muitos casos com os mesmos sujeitos, porém adentraram em suas especialidades, não alcançando o estreitamento.

Ainda nesta questão da dificuldade do diálogo entre os estudiosos da área Trabalho e Educação e as demais áreas da Educação, Arroyo (1998) analisa a produção acadêmica do GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e levanta o seguinte questionamento:

O conhecimento acumulado tem sido incorporado na teoria da educação básica, na educação de jovens e adultos, na formação profissional, na formação de professores, nas reformas curriculares, ou tem alimentado apenas nosso diálogo interno no GT? [...] (p.140).

De acordo com a concepção burguesa de educação e trabalho, a escola deve se articular com o trabalho como estratégia de socialização e qualificação do trabalhador, tendo em vista as necessidades postas pelas relações capitalistas, com toda a sua dinamicidade. Com isso, a educação é tomada como ponto de partida para a análise (KUENZER, 1987).

Para a superação dessa concepção burguesa, Acácia Kuenzer (1987) mostra a necessidade de deslocamento da ênfase educação e trabalho para **trabalho e educação**, pensando o trabalho como locus de produção do conhecimento e como princípio educativo, buscando a não dicotomização entre teoria e prática. Segundo Kuenzer,

[...] o que distingue esta área de outras no campo geral da educação é o fato de que nesta, a dimensão trabalho constitui-se como categoria central da qual se parte para compreensão do fenômeno educativo e das

articulações recíprocas entre estas duas dimensões – educação e trabalho (KUENZER, 1987, p. 92).

Desta forma, denominar essa área de trabalho e educação, contrapondo-se à denominação de educação e trabalho, consiste em uma opção política e ideológica, não se restringindo a uma diferença semântica.

Diante dessa perspectiva do diálogo em confluência com o objeto de estudo, a abordagem dos sentidos da profissionalização para os lavradores das localidades do entorno do IFES-Campus Itapina apontou para a necessidade de explorar referências conceituais que versam sobre temas que vem sendo objeto de problematizações em estudos na atualidade: a concepção de campo e as novas configurações do campo.

Atrelada a essa discussão das transformações recentes ocorridas no campo, o trabalho problematiza as concepções de educação rural e educação do campo. Em seguida, discute as possibilidades de diálogos entre os três campos imbricados e tangenciados pela pesquisa: educação do campo, educação de jovens e adultos e educação profissional.

### **3.3.1 OS MITOS DO CAMPO**

A concepção de campo tem sido marcada pela confusão em relação à definição geográfica e político-administrativa legal de zona rural, ou seja, há a tendência de considerar rural e campo como sendo sinônimos. Tal concepção configura-se como um dos mitos do campo.

Segundo o IBGE (2000), rural é a área externa ao perímetro urbano, ou seja, é considerado rural toda a área situada fora dos limites urbanos, como as sedes municipais, as vilas (sedes distritais), as áreas urbanas isoladas, bem como os aglomerados rurais de extensão urbana, os povoados e os núcleos. No Brasil, o município possui autonomia para demarcar o perímetro urbano, definindo dessa forma a área considerada zona rural. Nesse sentido, o campo é colocado na condição de oposição em relação ao urbano.

Ressalto que o campo é mais que o perímetro não urbano. É o território das possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana. Compreendido a partir do conceito de territorialidade<sup>32</sup>, o campo

[...] é o lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. É espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida (BRASIL, 2008, p.27).

Outro mito refere-se ao campo visto como atrasado, em oposição à cidade concebida como avançada e moderna. Nesse sentido, as técnicas de trabalho, a mão-de-obra, o modo de produção, dentre outros, ou seja, os elementos presentes no contexto do campo são considerados rudimentares e arcaicos. Ao abordar essa questão do mito do atraso no contexto da década de 60 no Estado do Espírito Santo, Scarim<sup>33</sup> afirma que:

[...] Chamaram de atraso a produção orgânica, a mão-de-obra familiar, a mata, a água, a produção diversificada, a agroindústria. A ideologia do desenvolvimento vai chamar de atraso o que nós podemos considerar hoje como o modelo mais avançado, que é a agroecologia [...] (SCARIM, 2008).

Há também o mito de que o campo é um vazio demográfico, apresentando uma pequena parcela de população, irrisória diante da imensa massa populacional urbana. Os dados estatísticos desmistificam essa idéia do vazio. Segundo o IBGE (2006), o Espírito Santo, por exemplo, possui atualmente uma população rural de 619 mil habitantes, o que corresponde a 17,8% da população capixaba, demonstrando que a zona rural desse estado apresenta uma significativa ocupação demográfica.

Além disso, a população rural desse Estado não apresentou grandes alterações entre meados do século XX e o início do século XXI. De acordo com o IBGE<sup>34</sup>, o Espírito Santo apresentava em 1950 uma população de 758.052 habitantes.

<sup>32</sup> Conceito difundido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) conforme expresso em nota na proposta do Projovem Campo-Saberes da Terra (p. 27).

<sup>33</sup> Notas a partir da palestra proferida pelo Professor Dr. Paulo César Scarim, intitulada "Educação Profissional e as Demandas da Educação do Campo" durante o II Seminário PROEJA/ES de 27-28 novembro de 2008 (informação verbal).

<sup>34</sup> Censo Demográfico.

Passado mais de meio século, conforme destacamos, este Estado apresenta uma população de 619 mil habitantes, o que revela sutis mudanças em termos de dados numéricos absolutos. Ou seja, apesar de todo o processo de desterritorialização sofrido pelos povos do campo neste estado, a população rural manteve-se praticamente estável, sendo que chegou a apresentar cerca de um milhão de habitantes na década de 1960. Essa constatação refere-se, sobretudo, aos movimentos de desterritorialização e reterritorialização da população no território, por meio do deslocamento migratório. Além da saída de migrantes do campo para a cidade, ocorreu também a migração da cidade para o campo, bem como do campo para o campo.

Somado à idéia do vazio demográfico, outro mito que se apresenta está relacionado à idéia da homogeneidade da população do campo. Segundo esse mito, o campo apresenta uma população sem significativas diferenças econômicas, étnicas, religiosas, culturais. Essa concepção de campo desconsidera a diversidade dos povos do campo, marcada pela presença de povos tradicionais, remanescentes de quilombos (quilombolas), indígenas aldeados e não aldeados, lavradores, agricultores familiares, assentados, sem-terras, descendentes de imigrantes, dentre outros. Contrapondo-se a esse mito, o campo precisa ser concebido como território da diversidade cultural.

Essa diversidade da população do campo está presente no Espírito Santo. Somente para exemplificar, segundo o INCRA (2010), este Estado apresenta atualmente cerca de 100 comunidades quilombolas, sendo que oito possuem processos abertos para a regularização. Há também aldeias indígenas Tupiniquins, como Caieiras Velhas, Irajá, Pau-Brasil e Comboios; e Guaranis, como Boa Esperança, Três Palmeiras e Piraquê-Açú,

Esses mitos sobre o campo buscam forjar uma realidade, mascarando problemas sociais, como a concentração fundiária, além de reafirmar e reforçar projetos de desenvolvimento que não contemplam os interesses e necessidades dos povos que habitam e trabalham nesse território.

### 3.3.2 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO CAMPO

As transformações ocorridas nas últimas décadas, no contexto social, econômico, político e cultural mundial, decorrentes da intensificação do processo de globalização, têm produzido a emergência de novas configurações no contexto do campo e a complexificação da questão agrária nesse território.

A concentração de terras improdutivas no Brasil, o denominado latifúndio, continua sendo marcante no contexto do campo. Nesse sentido, grupos econômicos capitalistas se apropriam de vastas regiões do país com fins meramente especulativos, sem preocupação com a produção agrícola, caracterizando-se como renda capitalizada da terra (OLIVEIRA, 2001).

Na atualidade, o latifúndio improdutivo tem dado lugar a uma nova construção ideológica denominada agronegócio, que busca mudar a imagem da agricultura latifundista, promovendo a exclusão pela intensa produtividade. Consiste em um novo tipo de latifúndio que não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento (FERNANDES, 2004).

Ao analisar a relação entre latifúndio e agronegócio, Fernandes (2004) afirma:

Agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema de *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem (FERNANDES, 2004, p.1).

A declaração de Derli Casali (2008), integrante dos Movimentos de Pequenos Agricultores do Espírito Santo (MPA-ES), também expressa a realidade do campo, decorrente da emergência do agronegócio:

[...] são territórios onde se afirmam os interesses das exportações, da terra como espaço somente do negócio, da negação do ócio, do encantamento. Nestes campos não têm escolas, não têm festas, não têm biodiversidade, não tem sentimento, não tem a manifestação da terra porque fizeram dela o negócio do agro-negócio. Nestes campos não são cultivados valores, nem sementes crioulas, nem seres humanos. São campos das multinacionais, dos desertos verdes do eucalipto, da soja, do algodão, da cana-de-açúcar (CASALI, 2008, p.142).

A presença crescente de grandes empreendimentos do agronegócio e a conseqüente modernização agrícola têm causado impactos no modo de vida dos povos do campo. A concentração de terras, a expulsão de pequenos agricultores e grupos indígenas de suas terras, a transformação nas relações de trabalho no campo, além da devastação da vegetação, solo e recursos hídricos, são alguns dos impactos sociais e ambientais decorrentes da expansão do agronegócio (VALADÃO, 1999).

A intensificação das transformações no contexto do campo tem afetado de diversas formas a reprodução social dos habitantes desse território. O desenvolvimento de atividades que se caracterizam pela baixa empregabilidade ou capacidade de reter mão-de-obra, a dificuldade do agricultor no acesso ao crédito agrícola, a escassez de incentivos e subsídios para os produtores familiares, além de baixos rendimentos obtidos pelo esforço do trabalho na agricultura, tem levado grande parte dos pequenos proprietários a venderem suas propriedades e migrarem para a cidade ou mesmo para outras localidades rurais (VALADÃO, 1999). Nesse contexto, os sujeitos que são expropriados dos seus meios de produção, incorporam-se à grande massa de trabalhadores rurais sem-terra do Brasil, passando a ter como única alternativa a venda de sua força de trabalho, que implica em um processo de assalariamento e inserção precarizada nos “mundos do trabalho”.<sup>35</sup>

Os pequenos proprietários rurais que tem resistido ao processo de expropriação da terra, decorrente da intensificação nas transformações do campo, passaram a buscar novas formas e estratégias de complementação da renda familiar, uma vez que a atividade agrícola apresenta-se insuficiente para a sobrevivência da família e permanência no campo.

Uma das estratégias encontradas pelo pequeno proprietário rural na luta pela permanência no campo, evitando assim a migração para a cidade e a conseqüente proletarização, consiste na intensificação do desenvolvimento de outras atividades que não se restringem à produção da agricultura e pecuária. Essa prática,

---

<sup>35</sup> Expressão utilizada por Eric. J. Hobsbawn (2000) na obra “Mundos do Trabalho: novos estudos sobre história operária”, onde aborda a história operária entre o final do século XVIII e a metade do século XX. O mundo do trabalho inclui as atividades materiais, produtivas e os processos de criação cultural.



denominada pluriatividade, caracteriza-se pela incorporação de atividades de setores distintos da economia, artesanatos, serviços e empregos urbanos, na reprodução social das famílias agrícolas (OLIVEIRA, 2004).

Além da pluriatividade, outra marca desse movimento de reconfiguração do campo consiste na intensificação da multifuncionalidade da agricultura familiar, modo de vida e reprodução social que, apesar do crescimento do agronegócio, continua sendo responsável pela maior parte da produção do campo (CAZELLA, BONNAL, MALUF, 2009).

A agricultura familiar, que não pode ser concebida como sinônimo de trabalho familiar, mas sim como a centralidade da família na organização da reprodução social, apresenta funções que não se restringem ao aspecto econômico: reprodução socioeconômica das famílias rurais; promoção da segurança alimentar das próprias famílias rurais e da sociedade; manutenção do tecido social e cultural; preservação dos recursos naturais e da paisagem rural (CAZELLA, BONNAL, MALUF, 2009).

Nesse contexto, a unidade familiar antiga que, de maneira geral, produzia as sementes e a maioria dos alimentos que consumia, possuía seus próprios adubos, dentre outros aspectos, passa a se constituir como uma unidade familiar modernizada, que necessita de importar sementes, adubos, insumos, além de adquirir no mercado a maioria dos alimentos que consome (POLI, 2009).

No movimento de resistência ao modelo de produção hegemônico apresentado pelo sistema capitalista, a agricultura familiar e camponesa tem desenvolvido a agroecologia, que preconiza a adoção de práticas, como a não utilização de agrotóxicos, a fim de que se realize a íntima relação homem-natureza (BEZERRA, 2009). Trata-se de uma alternativa à agricultura convencional, baseada em insumos químicos e que se intensificou no Brasil a partir da implantação do modelo agrícola da Revolução Verde na década de 1940 (TECCHIO; MACAGNAN, 2009).

Ao discorrer sobre a importância da Agroecologia, enquanto disciplina do conhecimento, Altieri (2004), um dos expoentes nessa discussão, afirma:

A agroecologia fornece uma estrutura metodológica de trabalho para a compreensão mais profunda tanto da natureza dos agroecossistemas como dos princípios segundo os quais eles funcionam. Trata-se de uma nova

abordagem que integra os princípios agronômicos, ecológicos e socioeconômicos à compreensão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo (p.18).

Outras mudanças recentes no campo referem-se à valorização do turismo rural e ecológico e o aumento do número de residências secundárias no campo, exercendo grande atração na população que vive nas cidades, repletas de problemas referentes ao trânsito, meio ambiente, segurança, dentre outros.

### **3.3.3 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Neste momento, busco explorar as diferenciações entre as concepções de Educação Rural e da Educação do Campo, discussão importante neste estudo, pois para a busca de promoção do diálogo entre a EJA, Trabalho & Educação e a Educação do Campo, há a necessidade de explicitação destes conceitos.

Há equívocos e confusões na literatura e no discurso vigente, quanto ao emprego de termos que designem novos campos de lutas sociais, como a Educação do Campo. Basicamente, pode-se afirmar que a Educação do Campo, que se origina com os movimentos sociais, é confundida em certos momentos com a Educação Rural, que se contrapõe às suas idéias e princípios. Sendo assim, a Educação do Campo não é sinônimo de Educação Rural. De acordo com Souza (2006):

A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, espacializando-se e territorializando-se formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo. A Educação Rural nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para “civilizar” e manter a subordinação (p. 16).

Corroboro com a idéia de que a Educação Rural é originada dos ruralistas latifundiários, que se valendo do discurso de igualdade, produz, reproduz e amplia desigualdades, na medida em que não proporciona uma educação que respeite as particularidades dos sujeitos, ou seja, utiliza-se da transposição da concepção urbana de educação que serve, sobretudo, à lógica de reprodução do capital, mais especificamente do agronegócio, assim como à preparação de mão-de-obra para a cidade, como referência para a educação rural.

Por outro lado, a concepção “educação do campo”, caracterizada também como construção política, passou a ser utilizada a partir da “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, na cidade de Luziânia/GO. Nesse evento, o termo “rural” passou a ser substituído pela expressão “campo”, com o objetivo de levar à reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos desse território (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Oliveira (2004) analisa as associações e implicações das tendências da Educação Rural e Educação do Campo presentes no meio rural brasileiro:

Uma que a associa ao desenvolvimento rural, ligado por sua vez a processos de modernização capitalistas das estruturas econômicas e tecnológicas da produção agropastoril. Outra, associada à educação popular que defende uma efetiva ampliação do sentido da educação como uma prática social complexa, integrada aos diferentes contextos culturais e destinada a formar integralmente sujeitos cidadãos [...] (p. 83).

Ao analisar esse caráter dual da escola no contexto de multiplicação de desigualdades na sociedade capitalista, Dubet (2003) alerta que:

[...] Enquanto se pensou durante muito tempo que uma oferta igual estava em condições de produzir a igualdade, percebemos que, não só ela é realmente igual, mas sua própria igualdade pode também produzir efeitos desigualitários acrescentados aos que ela quer reduzir [...] (p.45).

Para Dubet (2005), as múltiplas desigualdades não se reduzem nem ao berço, tampouco à posição de classe, mas são produzidas a partir de um conjunto de fatores, que consistem em um produto perverso de práticas e políticas que atuam justamente na perspectiva de limitá-las. Tendo como referência essa concepção de Dubet, entendo que a Educação Rural volta-se aparentemente para o atendimento das demandas de escolarização no campo. No entanto, contribui para a ampliação das desigualdades nesse território, não proporcionando uma formação que atenda às necessidades do campesinato, mas sim aos interesses e à lógica do sistema capitalista.

Desse modo, a igualdade cresceu, inclusive em relação ao acesso à educação escolar, beneficiando um número crescente de indivíduos. No entanto, esse acesso torna-se hierarquizado, uma vez que as antigas barreiras passam a ser substituídas por níveis (DUBET, 2003).

Os movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, têm buscado, lutado, questionado e reivindicado uma educação que leve em consideração as suas particularidades e necessidades, pois “Os povos do campo de agradecidos receptores de dádivas – a escola, a professora – passaram a sujeitos políticos coletivos, não pedintes, mas exigentes de políticas públicas” (SOUZA, 2006, p.10).

Portanto, diferente da Educação Rural, a Educação do Campo se volta aos interesses do conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, tanto camponeses, quanto quilombolas, indígenas e assalariados ligados ao trabalho no meio rural. Para Kolling; Nery e Molina (1999):

[...] O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (p. 26, 28-29).

### **3.3.4 RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Ao abordar as relações entre Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, não posso desconsiderar a dimensão e a postura política da investigação. Para quem o meu trabalho se volta? A que projeto de campo a pesquisa está atrelada? Em relação a essa discussão, inicialmente, exploro as relações entre cidade e campo no contexto da sociedade capitalista. Em seguida, destaco e busco problematizar o caráter da política educacional brasileira recente, voltada para o campo.

Com o desenvolvimento do capitalismo, ocorreu a intensificação da divisão do trabalho entre campo e cidade. Para a cidade foram reservadas as atividades dos setores secundário e terciário da economia, enquanto para o campo foi reservado o

papel de englobar, predominantemente, as atividades do setor primário. Desta forma, estabeleceu-se

[...] a relação de interdependência que leva cidade e campo se relacionarem numa relação de troca de produtos secundários e terciários por produtos primários. Produção, distribuição e consumo surgem assim como funções territorialmente distintas e interligadas, a cidade e o campo suprindo uma à outra e fazendo uma a consumidora dos produtos da outra, com a cidade no comando das relações [...] (MOREIRA, 2005, p.2).

Milton Santos (1996), ao buscar a superação da concepção dicotômica de espaço urbano e espaço rural, afirma que “[...] o espaço total brasileiro é atualmente preenchido por regiões agrícolas e regiões urbanas. Simplesmente, não mais se trataria de ‘regiões rurais’ e de ‘cidades’. Hoje, as regiões agrícolas (e não rurais) contêm cidades; as regiões urbanas contêm atividades rurais” (SANTOS, 1996, p. 65).

Quando estou falando do campo, que não pode ser concebido em oposição à cidade, mas numa relação de interdependência, não posso cair na armadilha de enfatizar somente a sua concepção. Mais do que dizer o que é o campo na atualidade, ganha maior importância o foco na análise em questões como: que campo poderia ser este?

Na segunda metade do século XX, o crescimento do processo de mundialização da produção implicou em mudanças nas relações entre cidade e campo, no que se refere à divisão territorial do trabalho. A crescente necessidade de produção e reprodução do capital, bem como a aplicação desse excedente levou à desconcentração e descentralização da atividade industrial que acabou “[...] fugindo das pressões políticas e de custos da cidade, migrando para localizar-se e desenvolver-se no campo, a função primário-agrícola e industrial se reencontrando e se fundindo no campo e a cidade se terceirizando como função econômica exclusiva [...]”. (MOREIRA, 2005, p.2). Nesse processo, as relações capitalistas se ampliam no campo, substituindo práticas não-capitalistas e transformando o campesinato autônomo, dono de seu meio de produção, em um mero vendedor de força de trabalho, assalariado, sendo explorado continuamente e tendo em muitos casos a migração para a cidade como saída para a reprodução social.

Quando Moreira (2005) aborda esse reencontro da atividade industrial com o campo no Brasil, ele está se referindo ao fato da atividade agroindustrial ser uma forma antiga da organização econômica do Brasil, tendo existido sob duas formas basicamente: a do tipo canavieiro açucareiro e a do tipo das indústrias de beneficiamento, durante o período colonial brasileiro. Portanto, no caso do Brasil, a indústria surge no campo, desenvolvendo-se posteriormente em ambiente citadino e retornando, posteriormente, ao meio rural.

É fato que na sociedade capitalista, a agricultura e outras formas de produção do meio rural tendem a assumir cada vez mais a forma da indústria, além de se mecanizar, adotar formas industriais e a se desenvolver segundo determinados insumos que são produzidos na indústria (SAVIANI, 1994).

Diante do crescimento do agronegócio, com a modernização da produção rural e o aumento da produtividade e acumulação capitalista, a qualificação profissional dos sujeitos do campo passa a ter importância fundamental nesse projeto de desenvolvimento econômico. Em princípio, diante das novas tecnologias presentes no meio rural, coloca-se como perspectiva a idéia de que os sujeitos passam a ter a necessidade de se habilitar e capacitar, ou seja, a força de trabalho tende a ser desqualificada, restando ao sujeito, sobretudo o lavrador, “requalificar” essa força de trabalho para que ele não tenha que migrar para outros espaços, tanto rurais, como urbanos.

Essa abordagem das relações estabelecidas entre campo e cidade no contexto do capitalismo apresenta considerável importância na discussão sobre o caráter da educação profissional para o campo. Nesse caminho, emerge a necessidade de reflexão sobre as características da população que habita esse território.

Os diversos grupos que constituem o campo precisam ser analisados em toda a sua complexidade. Apropriando de um “[...] constante trabalho [de análise] da diferença dentro da diferença [...]” (FLEURI, 2006, p. 500) onde se busque considerar os grupos que compõe a população do campo em sua diversidade sem perder de vista os seus objetivos, anseios, aspirações e problemas que lhe são comuns. Portanto, não podemos falar em campo, mas em “campos”, uma vez que o campesinato não se apresenta de forma homogênea.

Em relação às características dos sujeitos da educação de jovens e adultos, Marta Kohl de Oliveira (2005, p. 59) observa que não se “[...] trata de uma questão de especificidade etária mas, primordialmente, de uma especificidade cultural [...]”. Apesar de diferenciações no que se refere, principalmente, ao contexto social, os sujeitos jovens e adultos do campo assemelham-se aos sujeitos da EJA do meio urbano em alguns aspectos. Entre os pontos em comum, destaco que esses sujeitos possuem saberes adquiridos ao longo da vida e tiveram que abandonar a escola por diversos fatores, como a necessidade de trabalhar para a reprodução própria e/ou da família e voltam à escola, buscando exercer o direito à educação que lhes foi negado (PAIVA, 2006).

Paradoxalmente, o trabalho que levou o sujeito a interromper os estudos, torna-se elemento central na sua formação escolar, através da sua inserção em cursos de Educação Profissional. O trabalho que antes o excluiu da escola, nesse momento aparece também como elemento de inclusão, em um movimento de mudanças estruturais na sociedade e no contexto escolar para atender as particularidades desses sujeitos, como a utilização de um calendário escolar próprio que considere os tempos da produção laboral.

Nesse sentido, Fleuri (2006, p.500) diz ainda que “[...] A ‘mesmidade’ construída em cada lado da oposição binária oculta o múltiplo jogo das diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade [...]”. Para o campo, sobretudo, essa mesmidade<sup>36</sup> não é interessante, pois esconde os diversos processos de exclusão e as facetas das desigualdades existentes no contexto. O campo é usado como uma generalização, que não explica os processos de expropriação e desigualdades sofridos pelo campesinato.

Em face desse contexto, a igualdade no acesso à educação cresceu, não sendo considerada mais um bem raro, porém se tornou hierarquizada face as transformação das barreiras em níveis (DUBET, 2005). Nessa linha de pensamento penso que, apesar das ações no atendimento as demandas educacionais no campo, a cidade continua a receber uma educação de melhor qualidade, ou seja, evidencia-

---

<sup>36</sup> O mesmo que identidade, sendo que sinaliza a permanência do mesmo, autodeterminada por um valor de igualdade.

se uma hierarquização entre a educação oferecida à cidade e o caráter da educação voltada para o meio rural.

Tendo como referência essa relação em que a cidade depende do campo e o campo necessita da cidade, desconsiderando a hierarquização entre esses territórios, as políticas públicas podem avançar na busca de compreender a totalidade, onde questões centrais da cidade, como o processo de favelização, guardam relações muito intensas com o campo. É preciso pensar que a relação de desigualdade social existente entre o campo e a cidade não é interessante para a classe trabalhadora, seja urbana ou rural, servindo apenas às classes dominantes.

Nesse caminho de discussão sobre a complexidade do campo, há a necessidade de problematizar a análise meramente denunciativa da exclusão, com a rotulação e enumeração dos povos, na perspectiva contemplativa da diversidade. Essa abordagem deve perpassar pelos processos que geram a exclusão desses povos, como a concentração fundiária e a expansão da fronteira agrícola da monocultura, pois “[...] essa categoria tão extremamente vaga (no sentido de imprecisa e vazia), que é a de exclusão, substitui a idéia sociológica de processos de exclusão [...]” (MARTINS, 1997, p. 16). A fragmentação das lutas e dos povos do campo reproduz e reforça os valores neoliberais capitalistas, como o individualismo e a competição, servindo como mais um instrumento para dominação e cooptando um projeto de desenvolvimento contra-hegemônico. É necessário ter uma postura inconformista diante do projeto hegemônico de desenvolvimento que tem sido pensado para o campo e as suas implicações para as populações do campo e da cidade.

Dentre as implicações desse projeto de desenvolvimento, saliento que o acesso a níveis mais elevados da escolarização, ainda consiste em um dos desafios da educação de jovens e adultos no campo, pois grande parte da população sequer freqüentou a etapa inicial do ensino fundamental, constituindo uma grande parcela de sujeitos jovens e adultos não alfabetizados ou com baixo nível de escolarização, o que implica em uma demanda contínua por escolarização inicial. De acordo com o documento base do Encontro Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional da Educação de Adultos (CONFINTEA):

Os sujeitos da EJA, presentes na educação do campo, trazem consigo baixo nível de escolaridade marcado também pelo fracasso no ensino



formal, bem como pelo fechamento indiscriminado de escolas na zona rural. Aliado a esse quadro, soma-se a constante negação da produtividade econômica e cultural campesina que acaba forçando essa população a constantes migrações (BRASIL, 2008, p.15).

Diante desses desafios, o governo federal brasileiro tem implementado, nesta primeira década do século XXI, políticas educacionais que buscam atuar na perspectiva de universalização da educação básica, tendo como princípios a busca de superação da dualidade entre formação técnica e formação geral; formação para a classe trabalhadora e formação para as classes média e alta da sociedade; teoria e prática; trabalho manual e intelectual, tanto no meio urbano, quanto no meio rural. Dentre os programas cabe destacar o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Muitos desses programas têm sido desenvolvidos nesse governo, através de parcerias com os municípios e escolas diretamente, sem a mediação dos estados, consolidando uma nova forma de gestão de políticas públicas e sociais (OLIVEIRA, 2009). Além disso, resultam de pressões e propostas advindas de movimentos sociais.

Há de se ressaltar que esses programas precisam ser analisados com certa cautela, diante da distância entre o discurso (proposto) e o real, ou seja, as práticas e resultados alcançados. Nesse sentido, algumas indagações surgem, numa visão crítica: quais são os reais interesses em ofertar Educação Profissional integrada à educação básica para jovens e adultos trabalhadores que possuem histórico de descontinuidade escolar? O que é encarado como conquista desta classe, que teve esse direito negado ao longo da história, pode estar servindo contra os interesses deste segmento social. Essas ações vêm demandando um movimento reflexivo e analítico de estranhamento sobre o que propõe e o que aparece como panacéia para esta camada da população. Segundo Dalila Oliveira (2009):

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis [...] (p.198).

Para esta autora, o primeiro mandado do governo Lula foi marcado no âmbito educacional, mais por permanências que rupturas em relação à gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Nesse contexto, o Ministério da Educação tem promovido uma política nacional para a educação básica, envolvendo os estados, municípios e sociedade civil.

Tal política apresenta, contudo, certo grau de ambivalência. Ao mesmo tempo em que o governo federal, por meio do MEC, busca capitanear as políticas educacionais em nível nacional, muitas vezes interferindo nas políticas estaduais e municipais, como por exemplo na sua atuação com relação ao piso salarial profissional nacional do magistério, adota como carro chefe dessa política um Plano que se constitui da soma de programas que marcam a irregularidade de suas políticas [...] (OLIVEIRA, 2009, p.206).

As políticas públicas educacionais precisam considerar as características dos sujeitos jovens e adultos do campo. Quem são eles? Onde vivem? O que produzem? Quais são as suas dificuldades? Quais são as suas condições sócio-econômicas? Quais são as suas trajetórias escolares? Estas e outras questões são importantes na definição dessas políticas.

As articulações entre trabalho e educação, por meio da oferta de Educação Profissional, precisam assumir caráter estratégico na configuração e implementação de um projeto de desenvolvimento para o campo, onde não haja o imperativo da lógica do capital nas relações sociais, sendo, portanto, território de predomínio da valorização e consideração da diversidade cultural, bem como voltado para o atendimento aos interesses, demandas, anseios e aspirações do conjunto da classe trabalhadora camponesa.

Nessa perspectiva, os sujeitos jovens e adultos do campo possuem o direito a uma educação pública e gratuita, concebida como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não voltada apenas para a escolarização. Nesse sentido é necessário reapropriar e ressignificar a cultura desses sujeitos no processo de construção pedagógica a partir do contexto em que vivem (BRASIL, 2008). Segundo Cestille e Lima Filho (2007),

[...] dentre os desafios enfrentados pela Educação do Campo, no contexto de elaboração de um novo paradigma que se constrói a partir das experiências vivenciadas por sujeitos sociais do campo, está o de inserir-se também na luta mais ampla, de construção de um outro paradigma de sociedade, onde os pilares fundamentais considerem a vida acima de qualquer interesse econômico, e a formação humana com base na

dimensão cultural e social, de um sujeito integral, com capacidade crítica e de reflexão (p.6).

Por outro lado, a relação trabalho e educação, tendo como princípio a concepção de formação humana integral na perspectiva de não subordinação ao mercado de trabalho, aponta para a construção e valorização de outros espaços-tempos de formação que não se restrinjam à instituição escolar.

Não é possível continuar pensando que jovens e adultos devem exclusivamente se preparar para competir no atual desenho de ocupações definido pelo sistema capitalista, cada vez mais excludente. É possível construir outros espaços de produção da existência material e imaterial não-baseados na destituição do outro, no individualismo e na competição. Essa reflexão sobre jovens e adultos e o mundo do trabalho deve reconhecer o que a economia solidária produz no Brasil, como uma das muitas possibilidades de enfrentamento de modelos padronizados pelo sistema capitalista para a geração de sustentabilidade e renda. Iniciativas como organização de associações e cooperativas de produção e venda, revitalização da agricultura familiar e descoberta de novos campos produtivos que respeitem a vocação local e condições ambientais são desafios para jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2008, p.20).

### **3.4 O CONCEITO DE SENTIDO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Na busca de subsídios para o estudo dos sentidos, questão crucial nesta pesquisa, busquei interlocução com autores que realizam abordagens desse conceito, pertinentes para o contexto da temática estudada. Nesse sentido, fui instigado a buscar referenciais teóricos baseados na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano.

A partir da perspectiva histórico-cultural, o conceito de sentido diferencia-se da concepção de significado. De acordo com Vygotsky (1998):

[...] O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa [...] [...] O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (p.181).

Para Vygotsky (2001b), em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. Desse modo, cada contexto apresenta uma singularidade de sentidos,

produzidos historicamente nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito. Além disso, os sentidos apresentam um caráter polissêmico, integrado às dimensões cognitivas e afetivas, bem como processos coletivos e individuais.

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto (VYGOTSKY, 2001b, p. 465 - 466).

Assim como Vygotsky, Bakhtin (1986) distingue significado e sentido da palavra. Este autor também considera que a produção do sentido depende das características e formas do intercurso social, isto é, a palavra não é falada no vazio, mas numa particular situação histórica e social concreta, tanto do ponto de vista temporal, quanto espacial.

Ainda a partir da perspectiva histórico-cultural, de acordo com ponto de vista materialista histórico-dialético, Smolka (2004) discorre sobre a importância das condições materiais de existência dos sujeitos na produção dos sentidos:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa *lógica* de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (SMOLKA, 2004, p.45).

Portanto, o sentido configura-se de forma mais ampla que o significado, ou seja, há o predomínio do sentido de uma palavra sobre ao seu significado. Segundo Barros e outros (2009):

[...] essa definição proporciona que o 'sentido' seja concebido como acontecimento semântico particular, constituído através de relações sociais, onde uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada [...] (BARROS et al., 2009, p.179).

No contexto desta pesquisa emergem processos de singularização, caracterizados por uma trama constituída a partir de características naturais, condição social e

econômica do lavrador, nível de escolaridade, trajetória de escolarização e formação profissional, trajetória de trabalho, envolvimento com o Campus Itapina, dentre outros aspectos do entorno. Nesse sentido, trata-se de traços sociais, econômicos e culturais que tornam esse contexto singular, diferenciando essas localidades de outros contextos sociais e, conseqüentemente, podem definir a produção de sentidos ou não-sentidos da formação profissional para os lavradores.

A produção de sentidos envolve a palavra ao seu contexto de uso e às redes de interações que viabilizam a sua emergência. Portanto, o sentido apresenta amplitude maior que a palavra simplesmente expressa, sendo resultante de interações sociais, quanto de suas relações com signos e outros sentidos que circulam nas tessituras sociais (BARROS et al., 2009).

Desse modo, a produção de sentidos no processo de investigação científica, compreendido como um processo de interação social surge como possibilidade, pois o sentido não está pronto, acabado, aguardando a exteriorização por meio da linguagem. De acordo com Smolka (2004):

[...] Não há sentido pré-definido, não há teleologia. Há múltiplas determinações que vão produzindo sentidos também múltiplos... A produção é inescapavelmente conjunta, a resultante nem sempre controlada... A significação, enquanto produção de signos e sentidos, é (resultante de) um trabalho coletivo *em aberto*, que implica ao mesmo tempo, acordo mútuo, estabilização, e diferença (inter-in-compreensão constitutiva...). Há sempre algo possível/passível de ser comum, e há sempre heterogeneidade [...] (SMOLKA, 2004, p.44).

Diante dessa teorização, entendo que os lavradores foram produzindo sentidos para a formação profissional no contexto da pesquisa de campo, realizada por meio da interpelação e interlocução. Em meio a esse processo, as estratégias de investigação e o aporte teórico foram sendo explorados, formulados e reformulados a partir das produções concretas do estudo.

### 3.5 EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO E SENTIDO A PARTIR DA ESCUTA DOS LAVRADORES

A compreensão dos sentidos da formação profissional produzidos pelos lavradores do entorno do IFES-Campus Itapina foi sendo tecida, tendo como uma das perspectivas a apreensão de suas concepções de experiência no contexto do campo.

Diante dessa perspectiva, experiência e formação constituem categorias de análise que dialogam com o conceito de sentido. Na busca de aporte teórico que fundamentasse os elementos concretos produzidos no processo de investigação no entorno, me deparei, sobretudo, com autores da hermenêutica contemporânea<sup>37</sup>, que estudam esses conceitos a partir de diferentes ênfases (GADAMER, 1997); (HERMANN, 2002); (LARROSA, 2002).

Hans-Georg Gadamer (1997) propõe um conceito histórico e dialético de experiência, não se tratando de um fluxo de percepções, mas de um acontecimento, de um encontro. Nessa mesma linha teórica, Larrosa (2002, p.21) afirma que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]”.

Assim como o trabalho é considerado uma dimensão da formação humana (MARX, 1978), a experiência se caracteriza também como elemento da formação, apresentando por sua vez múltiplos componentes que se entrecruzam (OLIVEIRA, 2005).

Esses conceitos de experiência, propostos por Gadamer (1997) apresentam a estrutura de inversão, composto pelo componente da negatividade de caráter doloroso e desagradável. De acordo com Hermann (2002):

[...] Diante de uma experiência, nos damos conta de que não é aquilo que tínhamos pensado, não é o que havíamos suposto: quando a consciência avança e faz a volta em torno de si mesma, é que ela se realiza ou se faz unidade consigo mesma. A experiência então identifica o estranho, o outro [...] (p. 55).

---

<sup>37</sup> Definida por Bleicher (1980) como a teoria ou filosofia da interpretação do sentido, a hermenêutica contemporânea apresenta as seguintes correntes: hermenêutica como exegese textual, hermenêutica filosófica e hermenêutica crítica.

Ao abordar a negatividade da experiência, Gadamer (1997) concebe a sua dimensão educativa, que forma parte da essência histórica do homem. Esse componente negativo da experiência está presente na fala de Lúcio Mantai<sup>38</sup>, lavrador da localidade São João Grande, que retrata as suas dificuldades na produção agrícola e a conseqüente busca de superação, por meio da diversificação da lavoura:

[...] sempre eu ia visitar a uma localidade e olhava né e vi que se a gente não fizer alguma coisa pra preservar vai acabar tudo, então a gente tem que ir mudando porque que eu mudei já pro cacau, porque o cacau você vai só conservando o solo cada vez mais não vai degradar o meu café, vai degradando o solo, o cacau vai recuperando e você planta fruta no meio, planta água, é muito bom, muito importante e não tô, não uso agrotóxico e nem adubo químico no meu cacau de espécie nenhuma, muito bom.

Essa experiência negativa no que tange à percepção da degradação do meio ambiente no desenvolvimento da monocultura do café promoveu reflexões que se materializaram em mudanças de concepções e, conseqüente, preocupação e ação voltadas para a preservação ambiental. Segundo Gadamer (1997):

[...] Quando fazemos uma experiência com um objeto significa que até então não havíamos visto corretamente as coisas e que só agora nos damos conta de como realmente são. Assim, a negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo. Não é simplesmente um engano que é visto e corrigido, mas representa uma aquisição de um saber mais amplo [...] (p.462).

É sabido que no âmbito das ciências naturais, o conceito de experiência tem sido reduzido a um procedimento rigorosamente metódico, que desconsidera a sua historicidade interna. Consiste na busca da objetividade, através de processos passíveis de controle (GADAMER, 1997). No percurso da pesquisa, constatei a importância dada por lavradores à experiência do trabalho no campo e a necessidade de abordá-la de acordo com os sentidos que os lavradores lhes atribuem. É o que podemos observar na fala de Maurílio, habitante de São João Pequeno, ao ser indagado sobre o papel da Assistência Técnica no trabalho do produtor rural:

Lógico, importante, depois que a gente teve esse acompanhamento técnico assim a gente vê o melhoramento da lavoura né da produção né. Tudo fica mais fácil né. A INCAPER existe pra isso, ela faz as experiências que dão certo tem que passar pro produtor é então a gente tem que aceitar é e

---

<sup>38</sup> Mais adiante, indico o consentimento dos lavradores para publicação de seus nomes na íntegra.

implantar essas experiências que são feitas em laboratório né nos terrenos da INCAPER.

Ao ser indagado sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho da lavoura, o lavrador Lúcio Mantai reforça essa concepção de experiência:

Ah, sempre a gente tem né, mas a gente procura fazer experiência né, se você para cada agricultor é um técnico ele mesmo tem que ir plantando fazendo experiência pra ver qual que dá mais certo né.

Nesse sentido, essa experiência de caráter experimental é produzida e testada em laboratório, para em seguida ser transmitida para os lavradores, a fim de que possam, por sua vez, aplicar no trabalho cotidiano do campo. Ressalto que, apesar de desconsiderar e desvalorizar os saberes e conhecimentos acumulados ao longo da trajetória de vida dos lavradores, esse caráter experimental não pode ser descartado, uma vez que apresenta importância na reprodução social desses sujeitos.

Apesar do conceito dialético e histórico de experiência definir o sujeito, como passional, este possui a sua força por meio da produção de saberes. Segundo Larrosa (2002):

O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente que, do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente (p.19-20).

O saber da experiência, adquirido a partir da resposta aos acontecimentos da vida, também está relacionado ao modo como alguém dá sentido ao acontecer do que lhe acontece. Desse modo, esse saber apresenta caráter singular, subjetivo e particular:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude (LARROSA, 2002, p. 27).

Portanto, o saber da experiência não consiste na verdade do que são as coisas, mas no sentido ou sem-sentido do que nos acontece. Desse modo, trata-se de um saber finito, entrelaçado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular (LARROSA, 2002).



## 4 MÉTODO E METODOLOGIA

### 4.1 A QUESTÃO DO MÉTODO

A inquietação em relação ao método me provocou o desejo de situar o campo de onde falo, porque falo, o que falo e para quem falo. Trata-se mais de posicionamento e esclarecimento teórico-político-metodológico. Foi um momento em que me arrisquei a não reproduzir a prática corrente de pesquisa evidenciada em muitas produções acadêmicas, que desconsideram a discussão sobre o método da pesquisa, conforme afirma Gatti (2007). Nesse sentido, a compreensão e apreensão sobre o método a ser utilizado nesta pesquisa foi se tornando uma preocupação constante para mim, trazendo para esse trabalho a necessidade de abrir um espaço para a abordagem desta questão.

Tendo como referência o método dialético, busquei adentrar o objeto de estudo, não apenas descrevendo os elementos concretos tais como foram percebidos na realidade, mas construindo conhecimento pela apropriação dos sentidos produzidos no processo de pesquisa.

Na perspectiva de superação do falso dualismo quantidade-qualidade, que radicaliza a ponto de excluir terceiras opções, além de coibir e desqualificar as possibilidades de síntese entre os elementos qualitativos e quantitativos num mesmo processo metodológico, o método dialético trata essas dimensões dentro do princípio do movimento, sendo que essas dimensões se modificam, complementam-se, transformam-se uma na outra e se inter-relacionam de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra (GAMBOA, 1997).

Observa-se, segundo Gatti (2007), que as pesquisas na área de educação têm dado ênfase à metodologia, deixando de lado discussões e a reflexão sobre o método de pesquisa. A omissão quanto a esta ênfase nas produções acadêmicas revela em muitos casos a falta de clareza sobre os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa. Há um quadro de pobreza metodológica na abordagem dos temas, com um grande número de estudos puramente descritivos (ALVES-MAZOTTI, 2001).

Esse quadro é explicado em parte pela dificuldade apresentada por muitos pesquisadores de diferenciação entre o método e a metodologia. O método de pesquisa é apontado por Lakatos e Marconi (1991)<sup>39</sup>, como método de abordagem. Já a metodologia é denominada por esta autora, como método de procedimento, sendo a etapa mais concreta da pesquisa, “com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos abstratos”<sup>40</sup>.

Ao abordar a questão do método na pesquisa educacional, Gamboa (1997) afirma:

As técnicas da pesquisa científica, sejam quantitativas ou qualitativas, não podem ser entendidas em si mesmas, sua compreensão está no método. Técnicas e métodos não está separados. É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para a elaboração do conhecimento [...] (p. 64).

Compartilho também da idéia de que “[...] método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na mesma organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo [...]” (GATTI, 2007, p.43)<sup>41</sup>. O Método está inteiramente relacionado à visão de mundo, às escolhas. Além disso, “[...] quando falamos de método, estamos falando da forma de construir o conhecimento [...]”<sup>42</sup>.

Karl Marx (1985) alerta para as armadilhas do método que apreende as aparências na investigação científica e as expõe como se fossem as essências. Para Marx, o método de pesquisa “[...] tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real [...]” (MARX, 1985, p.20).

Nesse sentido, o método desse estudo não se resume a um conjunto de procedimentos selecionados anteriormente ao processo de pesquisa, na busca de confirmação ou refutação de hipóteses. Consiste em mediação no processo de investigação e produção de conhecimento que ao longo do período fomos

---

<sup>39</sup> LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia Científica**. 3.ed.. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

<sup>40</sup> Ibid., p.221.

<sup>41</sup> GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa na Educação no Brasil**. Brasília, Líber Livro Editora, 2007. p. 43.

<sup>42</sup> Ibid., p. 44.

produzindo a partir de/e sobre os lavradores de localidades do entorno do IFES-Campus Itapina.

## 4.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Na busca de apresentar possíveis compreensões para o caso das dificuldades da então Escola Agrotécnica Federal de Colatina na abertura de curso(s) do PROEJA, a partir da abordagem neste processo de investigação, o presente estudo abarca o entorno do atual IFES-Campus Itapina em sua dinâmica e complexidade.

No percurso da pesquisa, o *estudo de caso* emergiu como estratégia de abordagem apropriada para o objeto, face ao contexto de insucessos da EAFCOL com o PROEJA, que consiste em uma situação singular e tem um valor em si, mesmo que possa apresentar semelhanças com outros casos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Portanto, a dificuldade da EAFCOL na oferta de curso(s) do PROEJA, constituiu-se em um caso singular no Estado do Espírito Santo, dado o fato desta instituição ser a última Escola Agrotécnica do estado a cumprir o decreto 5.840/2006, exigindo o adentramento de maneira específica na investigação do objeto da pesquisa, na perspectiva de alcançar as peculiaridades invisibilizadas.

Tendo como referência o contexto das localidades do entorno do IFES-Campus Itapina, o percurso da pesquisa envolveu basicamente as seguintes etapas metodológicas, desenvolvidas no processo de investigação: a) observação e contato com os moradores das localidades do entorno, através da pesquisa do Grupo PROEJA/CAPES/SETEC/ES; b) levantamento bibliográfico das produções acadêmicas e não-acadêmicas sobre a Escola Agrotécnica Federal de Colatina; c) participação em espaços de intercâmbio e estudo; d) pesquisa de campo no entorno, com a realização de entrevistas semi-estruturadas e observação; e) realização de entrevistas com professores e um gestor do Campus Itapina; f) sistematização e análise dos dados produzidos em campo.

#### 4.2.1 ENVOLVIMENTO NA PESQUISA DO GRUPO PROEJA/CAPES/SETEC/ES

O problema e o *locus* deste estudo começaram a se definir e delinear a partir do percurso de pesquisa no entorno da EAFCOL que emergiu, como já visto, a partir da solicitação feita pela Escola Agrotécnica Federal junto ao Grupo de Pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC/ES. Nesse percurso, mais precisamente entre os meses de Setembro e Outubro de 2008, o Grupo de Pesquisa, do qual participei como bolsista, realizou pesquisas de campo no entorno do IFES-Campus Itapina (Foto 1), através da aplicação de questionários sócio-econômicos e realização de entrevistas com habitantes dessas localidades.



**Foto 1: Escola Agrotécnica Federal de Colatina (Atual IFES-Campus Itapina)**  
Fonte: Júlio de Souza Santos, 04/07/2009.

A pesquisa, da qual participei e que se constituía em uma resposta às demandas da então Escola Agrotécnica Federal de Colatina, diante das dificuldades na abertura de um curso do PROEJA, foi realizada em 18 localidades do entorno dessa instituição: Córrego do Chapéu, São João Pequeno, Cascatinha do Pancas, Prúcolli, Santana, São João Grande, Alto São Pedro Frio, Monte Belo, Monte Alverne, Taquarapoca, Barra de São João Pequeno, Córrego Jacarandá, Córrego da Piaba, Itapina, Córrego Misterioso, São Julião, Fazenda Floresta e São Pedro Frio.

A interlocução com profissionais do Instituto, deu-se através de duas reuniões com a equipe de gestão e professores para a explicitação de demandas e estratégias a serem adotadas na pesquisa do grupo PROEJA/CAPES/SETEC/ES. Posteriormente, o acesso, a observação e o contato com moradores das localidades

do entorno do IFES-Campus Itapina, por meio da pesquisa, possibilitou a delimitação do problema, da abrangência e dos participantes do estudo.

Para reflexão, problematização e definição do objeto de pesquisa, os dados produzidos pelo grupo de pesquisa a partir dos questionários aplicados com 243 pessoas de 18 localidades do entorno, bem como as entrevistas realizadas com alguns desses sujeitos apresentaram importância significativa no momento inicial e exploratório deste estudo.

#### **4.2.2 PRODUÇÕES SOBRE O CONTEXTO DO IFES-CAMPUS ITAPINA**

O percurso inicial exploratório da pesquisa apontou para a necessidade de abordagem de produções relacionadas ao IFES-Campus Itapina. As obras encontradas consistem basicamente em uma pesquisa realizada pela própria instituição em 1996 e quatro dissertações de Mestrado, defendidas por professores desse instituto em 2005.

Marques (2005) faz uma análise curricular da reforma da Educação Profissional implementada na Escola Agrotécnica Federal de Colatina a partir de 1997, buscando verificar se ocorreu melhoria dos cursos técnicos ofertados por esta instituição. Esta autora chega à conclusão que a reforma trouxe o aspecto positivo que se refere ao fato desta Escola poder construir o seu projeto político-pedagógico. No entanto, ela ressalta que a Agrotécnica de Colatina criou o seu projeto sem envolvimento dos professores, sendo gestado em gabinete sem participação da comunidade.

Ao abordar o contexto de reforma do ensino técnico profissionalizante, Marques (2005) analisa criticamente a Pesquisa *Novos Rumos*, realizada em 1996 pela Agrotécnica de Colatina, com pais de alunos, empresários rurais e ex-alunos, visando a conhecer os anseios da comunidade em relação à ampliação da oferta de vagas e transformação de cursos técnicos em habilitações específicas. Segundo Marques:

Critica-se a forma que esta pesquisa foi elaborada, considerando o seu caráter empírico, por não haver consultoria para tal fim, dada a escassez de recursos financeiros. A pesquisa também pôde ser considerada direcionada, por oferecer, através de questionários fechados, opções que contemplaram somente o setor agrícola. Não se levou em consideração as

verdadeiras características da área ocupacional de inserção da Escola, e por último, a forma como os resultados foram utilizados, ainda que camuflados, correspondiam aos interesses já previamente defendidos pela direção (MARQUES, 2005, p.35).

Em um outro estudo sobre esta instituição, Martins (2005) busca evidenciar, com foco nas competências exigidas pelo mundo moderno globalizado, a importância da pedagogia de projetos como estratégia de ensino para alcançar uma educação profissional de caráter transdisciplinar e contextualizada.

Em outra perspectiva, Pena (2005) realizou um estudo sobre o curso de Zootecnia, onde buscou levantar justificativas e argumentos para a proposição de implementação do curso de tecnologia em Aqüicultura na Agrotécnica de Colatina, com uma proposta de organização curricular. Participaram da pesquisa os atuais alunos, egressos, profissionais da instituição e da área específica, sendo que também foram analisadas as demandas do mercado capixaba e as condições infra-estruturais desta instituição.

Nesse mesmo ano, outra Dissertação de Mestrado foi defendida (PIMENTEL, 2005), porém com foco na discussão sobre a importância da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico nas Escolas Agrotécnicas Federais do Espírito Santo, dentre elas o contexto da EAFCOL.

Com exceção da Pesquisa *Novos Rumos* (1996), as demais produções abordam predominantemente a então Escola Agrotécnica Federal de Colatina. Desse modo, as localidades circunvizinhas da Agrotécnica, não tem sido objeto primordial dessas pesquisas. Quanto à relevância deste trabalho é possível afirmar que a pesquisa ora apresentada consiste na primeira a tomar como enfoque de investigação a perspectiva dos lavradores, que habitam esse território, sobre a formação profissional.

#### **4.2.3 ESPAÇOS DE INTERCÂMBIO E ESTUDO EM CAMPO**

Após o contato inicial com a população das localidades do entorno e o levantamento bibliográfico sobre a área estudada, alguns eventos relacionados ao PROEJA e à

educação do campo, ocorridos em sua maioria no município de Colatina entre janeiro e maio de 2009, emergiram como meios significativos para contato com professores e lideranças das localidades envolvidas nesta pesquisa, bem como para uma maior aproximação com a realidade sócio-econômica do entorno por meio da escuta desses sujeitos e apropriação de discussões que estão em evidência no cenário da educação do campo.

Nesse momento da pesquisa, participei dos seguintes eventos: a) Assembléia de pais de alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Agroecológica de Colatina (Foto 2); b) Reunião com alunos interessados na realização do curso do PROEJA na Escola Agrotécnica Federal de Colatina; c) 1º Seminário de Educação do Campo do Território Pólo Colatina; d) Oficina de Formação da Educação do Campo em Colatina; e) Oficina de Capacitação de Professores que atuam nas escolas do campo, realizada em Viana/ES; f) XIII Encontro Pedagógico Regional dos Monitores e Monitoras dos CEFFA's<sup>43</sup>, ocorrido em São Gabriel da Palha/ES.



**Foto 2: Assembléia de Pais da Escola Agroecológica de Colatina**

Fonte: Júlio de Souza Santos, 05/06/2009.

Além de participar nesses eventos, realizei uma missão de estudo no Estado do Paraná, por meio do intercâmbio entre o PPGE/CE/UFES<sup>44</sup>-Grupo de Pesquisa do PROEJA do Espírito Santo e o PPGTE<sup>45</sup>/Grupo de Pesquisa desse Programa no Paraná. Essa missão proporcionou a interlocução com membros do grupo de

<sup>43</sup> Centro Familiar de Formação por Alternância.

<sup>44</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>45</sup> Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Federal Tecnológica do Paraná.

pesquisa desse estado e pesquisadores da educação do campo. Além disso, possibilitou o conhecimento de experiências do Centro de Desenvolvimento Sustentável e Capacitação em Agroecologia (CEAGRO) dos municípios de Cantagalo/PR<sup>46</sup> e Rio Bonito do Iguaçu/PR<sup>47</sup>, além da participação na 8ª Jornada de Agroecologia Paranaense.

#### 4.2.4 PESQUISA DE CAMPO NO ENTORNO

No decorrer do percurso da pesquisa, as localidades e o perfil dos participantes desse estudo de caso foram se delineando. Primeiramente através de contato inicial com o IFES – Campus Itapina e localidades de seu entorno, e posteriormente com a participação em eventos onde estavam presentes habitantes e lideranças do entorno, bem como pessoas que atuam profissionalmente nessas localidades, como professores da rede pública de ensino.

Desse modo, o entorno se caracterizou como a área que envolveu as localidades situadas à margem esquerda do Rio Doce, num raio aproximado de 30 km do Instituto, e que estão circunscritas em um território caracterizado pela recente “abertura” do IFES-Campus Itapina, diante das transformações em seu contexto, como a criação da Escola Agroecológica<sup>48</sup> (Foto 3) em 2004, que atende filhos de lavradores do entorno<sup>49</sup>, e o processo recente de implementação do PROEJA.

---

<sup>46</sup> Unidade Cavaco.

<sup>47</sup> Unidade Vila Velha.

<sup>48</sup> E Escola foi implantada em regime de comodato numa parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Colatina e a então Escola Agrotécnica Federal de Colatina.

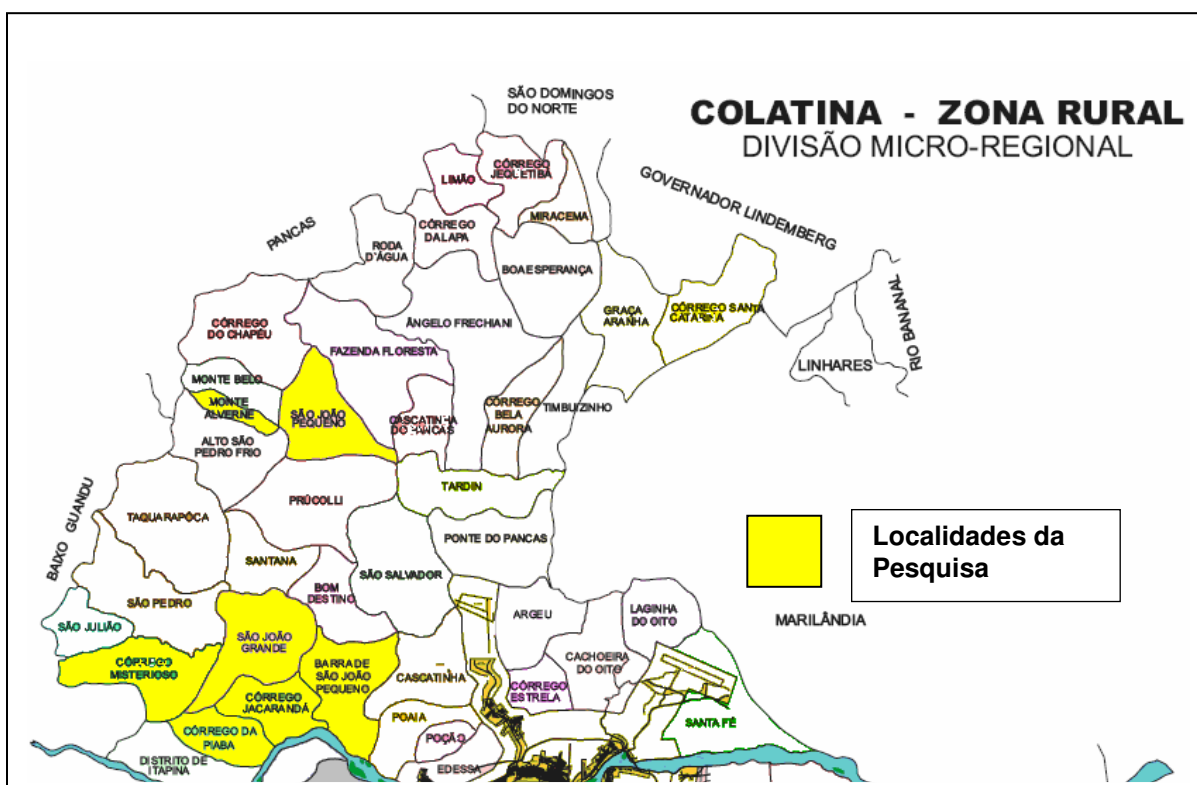
<sup>49</sup> Atualmente, a Escola Agroecológica atende moradores de São Julião, Barra de São Pedro Frio, São João Pequeno, São João Grande, Montes Alverne e Belo, Fazenda Riva e Prúcoli e Córregos Jequitibá, Piabas, Germaninho e Almoço.





**Foto 3: Escola Municipal Agroecológica de Colatina**  
Fonte: Júlio de Souza Santos, 05/06/2009.

Essas mudanças provocaram deslocamentos no sentido do estreitamento das relações do Instituto com essas comunidades, pois além de serem atendidas prioritariamente pela Escola Agroecológica, também se caracterizam como demandas potenciais do PROEJA, devido à proximidade geográfica em relação ao Instituto. A figura 1 mostra o Mapa das localidades envolvidas nesse estudo de caso.



**Figura 1: Mapa das localidades envolvidas na pesquisa do Entorno do Instituto**  
Fonte: <http://www.colatina.es.gov.br>

Nessa mesma perspectiva, o perfil dos pesquisados também não foi definido aleatoriamente, surgiu no percurso da pesquisa, uma vez os sujeitos são pessoas dessas localidades envolvidas diretamente com essa “recente” abertura do Campus Itapina em relação ao entorno. Diante disso, os participantes da pesquisa caracterizam-se como lavradores<sup>50</sup>; pessoas adultas dos sexos masculino e feminino; marcadas por um histórico de abandono e descontinuidade escolar e que se caracterizam como potenciais alunos do PROEJA. Esses participantes do entorno são pais de alunos da Escola Agroecológica que participam regularmente da Assembléia de Pais. Além disso, trata-se de pessoas envolvidas nos levantamentos e pesquisas realizados para a implementação do PROEJA no Instituto.

Nesse sentido, realizei entrevistas semi-estruturadas (Anexo), entre os meses de Junho de 2009 e Janeiro de 2010, com 14 lavradores adultos das seguintes localidades do entorno do IFES-Campus Itapina: Córrego do Almoço, Córrego Jacarandá, Córrego Jacutinga, Córrego da Esperança, Córrego da Piaba, Córrego Misterioso, Monte Alverne, São João Grande e São João Pequeno. Há de se ressaltar que essa forma de pesquisa baseada na linguagem do próprio sujeito permite ao investigador “[...] desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134). Por se tratar de um estudo realizado em campo, a estratégia de observação também foi utilizada no contexto da pesquisa.

#### **4.2.5 ABORDAGEM NO CAMPUS ITAPINA**

Concomitante ao processo da pesquisa de campo nas localidades do entorno, o presente estudo também envolveu a participação de profissionais do IFES-Campus Itapina. Nesse contexto, realizei entrevistas semi-estruturadas (Anexo) com 3 professores e 1 gestor, efetivos desta instituição<sup>51</sup>, entre os meses de Junho e Dezembro de 2009, a fim de identificar e problematizar as relações sociais construídas historicamente entre o IFES-Campus Itapina e as localidades de seu entorno.

---

<sup>50</sup> Os moradores do entorno envolvidos na pesquisa se identificam como lavradores.

<sup>51</sup> Profissionais que possuem um tempo considerável de exercício da profissão neste Instituto.

Além das entrevistas, realizei o levantamento e análise de documentos, como ficha de matrículas e relatórios, que constam no arquivo desse Instituto para a identificação do perfil de aluno atendido historicamente pelo IFES-Campus Itapina.

#### **4.2.6 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS**

No percurso final da pesquisa, os dados produzidos a partir da fala, do discurso e do conteúdo das respostas dos participantes envolvidos, foram sistematizados e analisados, através da constante ida e volta do material concreto à teoria (FRANCO, 2003). Nesse sentido, a análise dos sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa foi realizada em co-relação com a fundamentação teórica explorada no estudo.

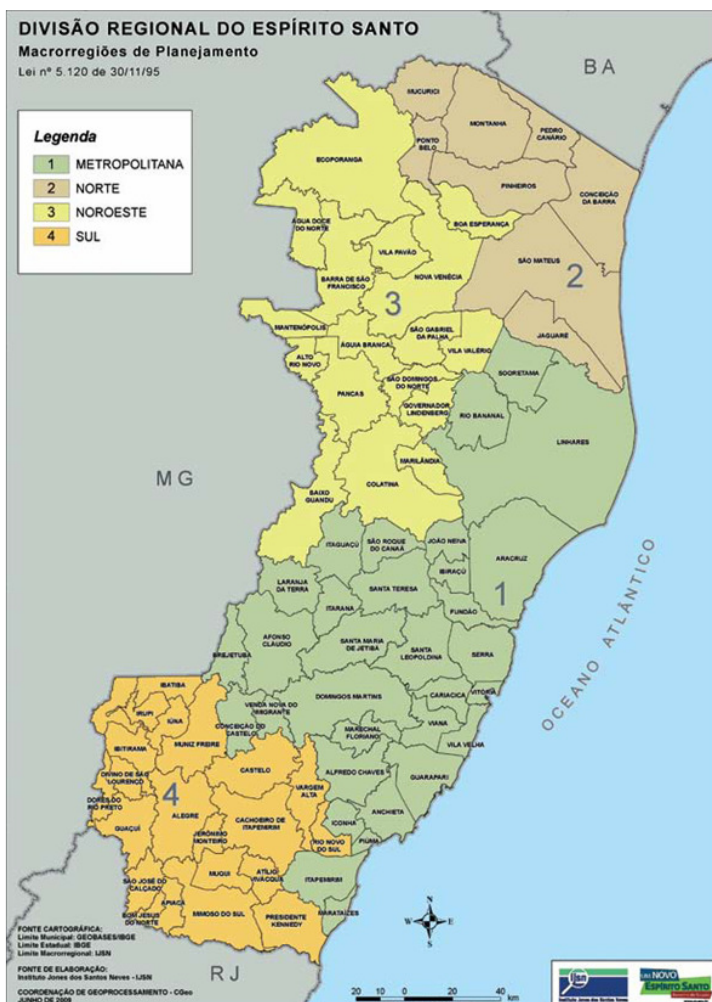
Nessa etapa, os nomes dos lavradores foram mantidos na íntegra, após aceitação em consulta prévia feita diretamente com eles. Já em relação aos profissionais do Campus Itapina, os nomes foram substituídos por letras do Alfabeto, uma vez que alguns solicitaram a manutenção do anonimato. Essas análises estão expostas no capítulo 6 (que aborda “Os sentidos da formação profissional para os lavradores das localidades do entorno do IFES-Campus Itapina”).

## **5 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO DA ÁREA ESTUDADA**

### **5.1 O MUNICÍPIO DE COLATINA/ES**

O município de Colatina, onde estão as localidades envolvidas nesta pesquisa, possui uma área de 1.789,2 km<sup>2</sup> e está situado na região Noroeste do Estado do Espírito Santo (Figura 2), juntamente com os municípios de Baixo Guandu, Marilândia, Governador Lindemberg, Pancas, Alto Rio Novo, São Domingos do

Norte, São Gabriel da Palha, Águia Branca, Vila Valério, Barra de São Francisco, Vila Pavão, Água Doce do Norte, Ecoporanga, Nova Venécia e Boa Esperança.



**Figura 2: Divisão Regional do Estado do Espírito Santo**

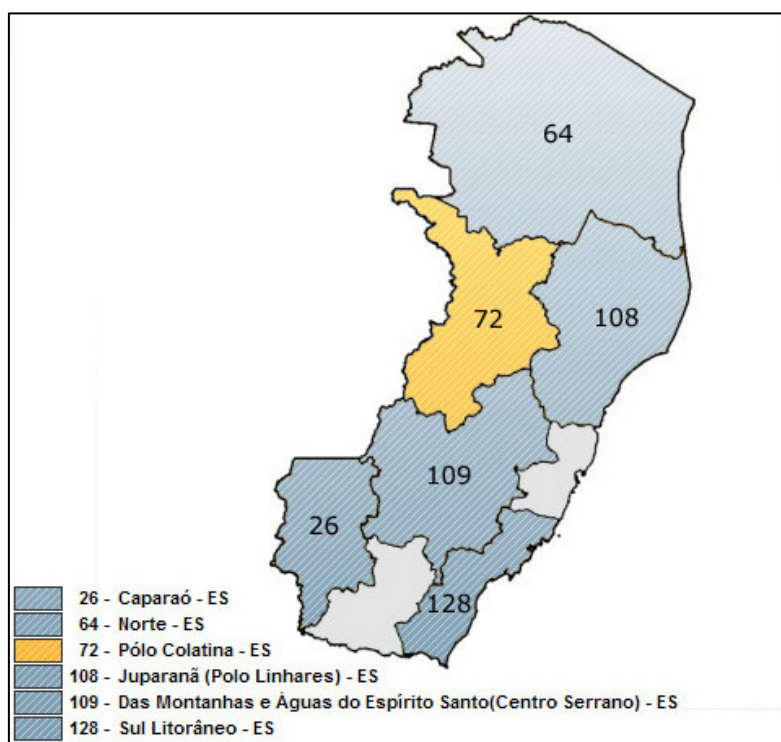
Fonte: <http://www.es.gov.br>

Além de pertencer a essa região administrativa, Colatina pertence ao Território<sup>52</sup> Rural Pólo Colatina (Figura 3), criado a partir da Política de Desenvolvimento Territorial da Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA) e que agrega outros municípios, como Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Governador Lindenberg, Itaguaçu, Itarana, Laranja da Terra,

<sup>52</sup> O conceito adotado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) define território como “um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo a cidade e o campo, caracterizado por critérios multidimensionais – tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições – e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial.”

Mantenópolis, Marilândia, Pancas, São Domingos do Norte e São Roque do Canaã (Figura 4).

O território Pólo Colatina, sob orientação do Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável e da SDT/MDA, foi homologado em 2003 e objetiva apoiar o desenvolvimento rural sustentável dos municípios envolvidos (BRASIL, 2005).



**Figura 3: Territórios Rurais do Espírito Santo**

Fonte: <http://sit.mda.gov.br>



**Figura 4: Território Pólo Colatina – Espírito Santo**

Fonte: <http://sit.mda.gov.br>

### 5.1.1 ASPECTOS SOCIO-ECONÔMICOS

Colatina possui uma população total de 106.637 habitantes. Desse total, 92.819 habitantes (87%) residem na zona urbana, enquanto 13.818 (13%) residem na zona rural (IBGE, 2007)<sup>53</sup>. A representação cartográfica a seguir mostra as localidades pertencentes à zona rural de Colatina.



**Figura 5: Mapa da Zona Rural de Colatina/ES**

Fonte: <http://www.colatina.es.gov.br>

As principais atividades econômicas de Colatina são: Serviços (59,1% do PIB) e Indústria (22,1% do PIB), sendo que a Agropecuária, principal atividade do meio rural colatinense, responde por 3,6% do Produto Interno Bruto (PIB) desse município.

<sup>53</sup> Contagem da População 2007.



O setor industrial de Colatina responde pela maior parte dos empregos gerados na economia municipal, apresentando um total de 8.433 vínculos empregatícios. Em seguida, aparece o setor de Comércio com 6.058 empregos; Serviços com 7.723 e Agropecuária apresentando o total de 627 empregos gerados (SNIU, 2002).

Em relação à estrutura fundiária, Colatina apresenta um total de 1.851 estabelecimentos agropecuários, ocupando uma área de 76.920 hectares. Desse total, a maior parte, ou seja, 1.503 estabelecimentos (81,2%) possuem no máximo 50 hectares, o que revela a predominância da pequena propriedade no município. No entanto, há de se ressaltar que esses estabelecimentos ocupam apenas 24.796 hectares (32,2%). Por outro lado, Colatina apresenta um total de 348 (18,8%) propriedades com área acima de 50 hectares, que ocupam aproximadamente 52.125 ha (67,8%) (IBGE, 2006). Esses dados mostram que, apesar da pequena propriedade ser predominante na zona rural desse município, Colatina apresenta uma concentração de terras na estrutura fundiária.

**TABELA 1 – NÚMERO E ÁREA DOS ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS POR GRUPO DE ÁREA TOTAL – COLATINA/ES (2006)**

<b>Grupo de área total</b>	<b>Número de estabelecimentos agropecuários</b>	<b>Área dos estabelecimentos agropecuários</b>
Mais de 0 a menos de 0,1 há	2	-
De 0,1 a menos de 0,2 há	1	-
De 0,2 a menos de 0,5 há	6	2
De 0,5 a menos de 1 há	18	13
De 1 a menos de 2 há	42	57
De 2 a menos de 3 há	56	132
De 3 a menos de 4 há	81	277
De 4 a menos de 5 há	91	422
De 5 a menos de 10 há	306	2.238
De 10 a menos de 20 há	387	5.604
De 20 a menos de 50 há	513	16.051
De 50 a menos de 100 há	186	12.740
De 100 a menos de 200 há	90	12.740
De 200 a menos de 500 há	55	16.007
De 500 a menos de 1000 há	10	7.181
De 1000 a menos de 2500 há	3	3.457
De 2500 há e mais	-	-
Produtor sem área	4	-
<b>TOTAL</b>	<b>1.851</b>	<b>76.920</b>

Fonte: IBGE, 2006.

No que se refere à condição do produtor rural dessas propriedades rurais, este município apresenta a predominância de proprietários rurais, com um total de 1.794 produtores (IBGE, 2006).

**TABELA 2 – NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS POR CONDIÇÃO DO PRODUTOR – COLATINA/ES (2006)**

<b>Condição do produtor</b>	<b>Número</b>
Proprietário	1.794
Arrendatário	3
Parceiro	43
Ocupante	7
Produtor sem área	4
<b>TOTAL</b>	<b>1.851</b>

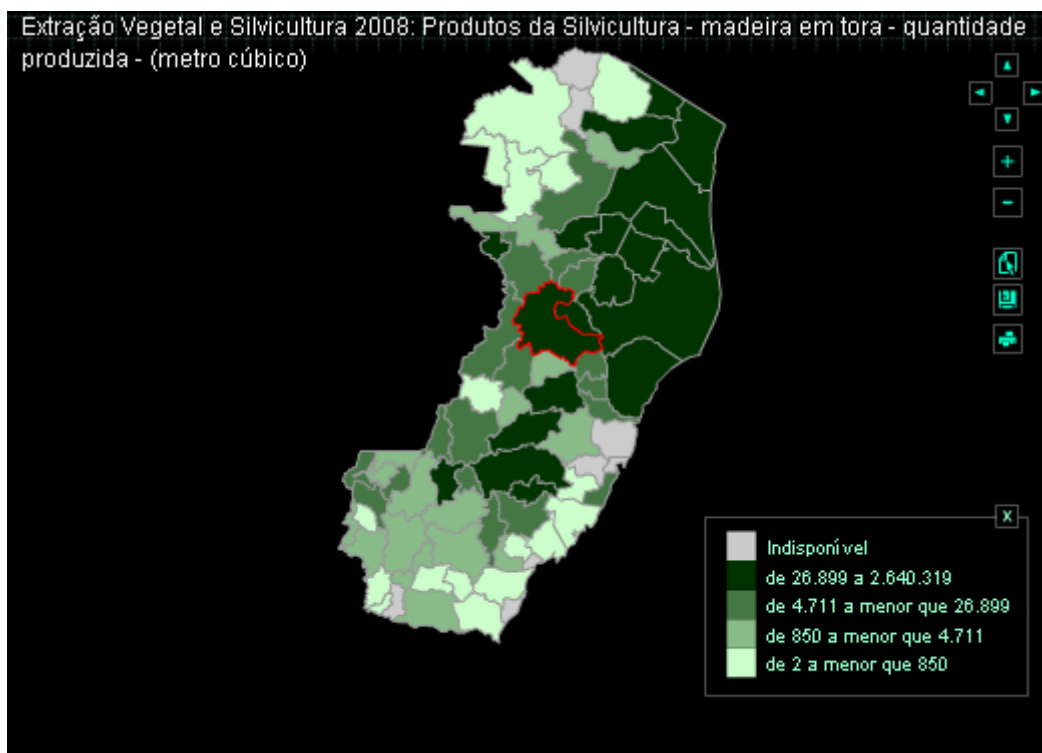
Fonte: IBGE, 2006.

Do total de estabelecimentos rurais de Colatina, 1.655 são utilizados para lavouras permanentes, 1.276 para pastagens e 498 propriedades são destinadas à lavoura temporária. Em relação à área ocupada, a maior parte (41.945) é utilizada em pastagens, enquanto 15.746 em lavouras permanentes, 2.283 em lavouras temporárias e o restante, 10.908 hectares, são ocupados por matas e florestas.

Os principais produtos da lavoura permanente são: café, banana, cacau, coco-da-baía, goiaba, manga, laranja, dentre outras frutas. Dentre estes produtos o café conilon é o principal produto agrícola de Colatina. No que se refere à lavoura temporária, produtos, como arroz, cana-de-açúcar, feijão, mandioca e milho se destacam na produção agrícola municipal (IBGE, 2007).

Além disso, Colatina apresenta uma produção significativa na silvicultura, sobretudo de eucalipto, o que coloca este município como um dos maiores produtores do Estado do Espírito Santo, conforme o mapa a seguir retrata. Apesar do IBGE considerar o plantio desse produto como atividade econômica da Silvicultura, compartilho do discurso de cientistas sociais, os quais afirmam que o monocultivo de eucalipto não é floresta, uma vez que não apresenta diversidade de plantas e animais.





**Figura 6: Silvicultura no Espírito Santo – 2008**

Fonte: IBGE, 2008.

### 5.1.2 ASPECTOS EDUCACIONAIS

A oferta de Ensino Fundamental na zona rural de Colatina é realizada predominantemente pela rede municipal de educação. O município conta com 88 estabelecimentos de ensino, sendo que 47 escolas, todas da rede municipal, estão situadas na zona rural. Em relação ao Ensino Médio, há 14 escolas em Colatina. Desse total, apenas dois estabelecimentos localizam-se no meio rural (MEC/INEP, 2006)

O município apresenta atualmente um total de sete escolas que ofertam Educação de Jovens e Adultos, sendo que todas estão situadas na zona urbana. Desse modo, os sujeitos jovens e adultos do meio rural de Colatina passam a ter como possível alternativa o acesso à escola urbana para a realização dos estudos.

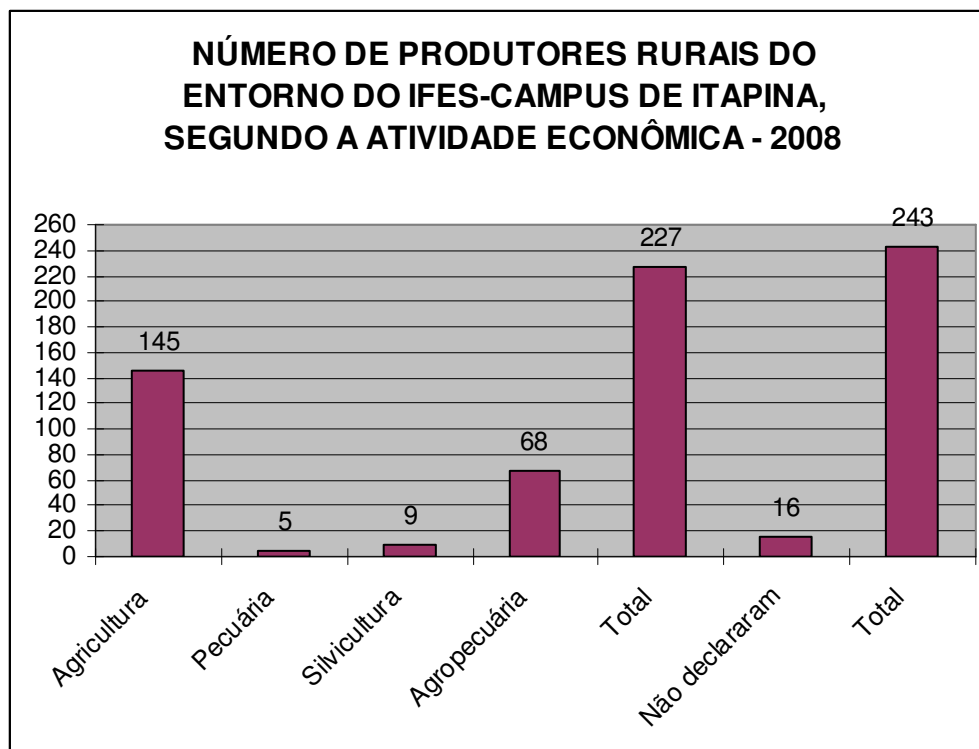
## 5.2 CARACTERIZAÇÃO DO ENTORNO DO IFES-CAMPUS ITAPINA

De acordo com a pesquisa realizada pelo Grupo PROEJA/CAPES/SETEC/ES no entorno do IFES-Campus Itapina, 145 das pessoas pesquisadas (243) estão envolvidas somente com a atividade econômica da Agricultura (Foto 4), seguida pela Agropecuária (68), Silvicultura (09) e Pecuária (5 produtores) (Gráfico 1). Com isso, percebe-se que a maioria das pessoas entrevistadas trabalha em atividades ligadas ao setor primário da economia.



**Foto 4: Agricultura no Córrego da Piaba.**

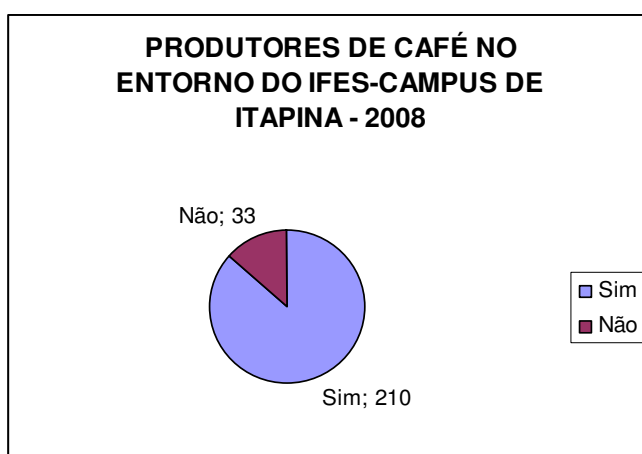
Fonte: PROEJA/CAPES/SETEC/ES, 04/10/2008.



**GRÁFICO 1 – ATIVIDADES PRODUTIVAS DAS LOCALIDADES DO ENTORNO DO IFES-CAMPUS ITAPINA - 2008**

Fonte: PROEJA/CAPES/SETEC/ES, 2008.

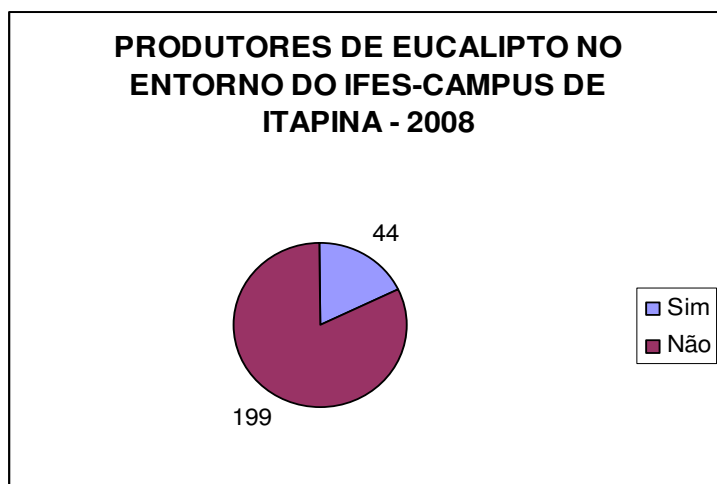
Dentre os variados produtos oriundos da Agricultura, o café, o feijão e o milho são os que mais se destacam pela produtividade, segundo registros realizados a partir da escuta dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O gráfico a seguir mostra o número de produtores de café, de acordo com os estudos realizados pelo grupo PROEJA/CAPES/SETEC/ES.



**GRÁFICO 2 – NÚMERO DE PRODUTORES DE CAFÉ DO ENTORNO - 2008**

Fonte: PROEJA/CAPES/SETEC/ES, 2008.

Além da predominância da agricultura, os dados da pesquisa revelam um número significativo de moradores do entorno envolvidos com a produção da monocultura do eucalipto (Foto 5). O gráfico a seguir revela que, do total de 243 pesquisados, 44 estão ligados a essa atividade econômica.



**GRÁFICO 3 – NÚMERO DE PRODUTORES DE EUCALIPTO NO ENTORNO - 2008**

Fonte: PROEJA/CAPES/SETEC/ES, 2008.

Essa expressiva produção da monocultura de eucalipto atua na contramão da diversificação da produção agrícola, afetando os elementos naturais do entorno, como ressecamento do solo e erosão, diminuição da biodiversidade, especialização da produção, transformação da paisagem (SUERTEGARAY; VERDUM, 2006).



**Foto 5: Plantio de Eucalipto no Entorno do IFES-Campus Itapina.**

Fonte: PROEJA/CAPES/SETEC/ES, 2008.

Concomitantemente à presença do eucalipto, essas localidades têm sofrido com a estiagem, que implica na diminuição dos recursos hídricos provenientes dos córregos e nascentes, acarretando problemas, sobretudo, na produção da lavoura e pecuária (Foto 6).



**Foto 6: Estrada do Entorno: retrato da degradação e seca**

Fonte: Júlio de Souza Santos, 04/07/2009.

Além das atividades agrícolas, 81 lavradores revelaram que desenvolvem outros tipos de atividades para a complementação da renda familiar, atreladas, sobretudo, à prestação de serviços, saúde pública, artesanato, educação, militar, dentre outras. Esses dados demonstram que a pluriatividade, caracterizada pelo desenvolvimento de atividades produtivas não ligadas à agricultura e pecuária (OLIVEIRA, 2004), apresenta considerável importância no contexto das localidades do entorno do IFES-Campus Itapina.

Em relação à comercialização da produção, 178 moradores envolvidos na pesquisa do entorno do Campus Itapina relataram que vendem os produtos diretamente aos comerciantes intermediários locais, os chamados atravessadores.

**TABELA 3 – FORMAS DE COMERCIALIZAÇÃO DOS PRODUTORES DO ENTORNO DO IFES-CAMPUS ITAPINA – 2008**

<b>Forma de Comercialização</b>	<b>Número de Pesquisados</b>
Venda a intermediários locais	178
Venda direta ao consumidor	8
Venda para indústria	4
Venda para cooperativa	1
Venda para atacadistas de fora	2
Outra	1
Não declarada	49
<b>TOTAL</b>	<b>243</b>

Fonte: PROEJA/CAPES/SETEC/ES, 2008.

## **6 OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS LAVRADORES DO ENTORNO DO IFES-CAMPUS ITAPINA**

Neste capítulo, que consiste o cerne desse estudo, abordo os sentidos da formação profissional para os lavradores das localidades do entorno do IFES-Campus Itapina na perspectiva do diálogo com os participantes do estudo de caso e os pressupostos teórico-metodológicos explorados no percurso da pesquisa.

### **6.1 OLHARES SOBRE OS SENTIDOS A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE VIDA DOS LAVRADORES NO ENTORNO**

Os lavradores desse estudo apresentam experiências, vivências e trajetórias de vida e trabalho, predominantemente, no campo. Além de residirem a maior parte de suas vidas na “roça”, eles sempre trabalharam na agricultura, principalmente na produção de café e lavoura branca. As falas a seguir, selecionadas, retratam essa condição:

Pela força do destino né a gente ficou na roça [...] Sempre trabalhei como lavrador [...] Assim é a propriedade em casa, mas eu trabalhei muito na

área da comunidade. Assim né, trabalho comunitário, há mais de vinte anos que eu venho participando dos trabalhos comunitários aqui né, associação e comunidade religiosa lá né e no meio da sociedade, a gente sempre procura ta envolvido com as coisas da localidade da gente né (Maurílio, 38 anos, morador de São João Pequeno).

Sempre trabalhei, sempre com lavoura de café né, eucalipto agora também (Florêncio, 40 anos, residente no Córrego da Piaba).

É sempre em panha, em roça, milho, café, só nisso só (José, 51 anos, morador do Córrego Jacutinga).

Ah, eu toda vida eu trabalho na roça né, interior aqui (Valdir, 37 anos, residente no Córrego da Piaba).

Sempre trabalhei na roça (Orlandina, 56 anos, moradora do Córrego da Esperança).

Em suas trajetórias vivenciais, os lavradores começaram a lidar com o trabalho na lavoura desde a infância e adolescência, contribuindo na geração de renda de suas famílias:

É quando eu ia pra escola né, e dali mesmo caminhava pra roça, e papai ia tudo pra roça, e tinha que ir junto acompanhar (Valdir).

Aí eu ia sempre na roça [...]. Desde 10 anos antes eu ia, mas não fazia nada né, mas desde 10 anos eu já trabalhava (Ivanete, 33 anos, moradora do Córrego da Piaba).

O trabalho no contexto familiar assume papel preponderante na formação do lavrador, constituindo a prática social mais fundamental, uma vez os filhos dos produtores rurais passam a atuar sobre a natureza e o mundo social, modificando-os e concomitantemente modificando a si próprios (MARX, 1983). Desse modo, por intermédio da ação consciente do trabalho, não concebido como sinônimo de atividade laborativa ou emprego, mas como dimensão ontocriativa, os lavradores criam e recriam a sua própria existência.

Devido, principalmente, a essa inserção imediata no trabalho familiar e à situação de pobreza, os lavradores tiveram que abandonar prematuramente os estudos:

Em Linhares, hoje é Rio Bananal, mas quando eu nasci era Linhares e eu estudei até a 6ª Série lá na Lagoa Juparanã, que é Comendador Rafael, e depois meu pai vendeu a propriedade lá e comprou aqui, aí quando eu vim pra cá já comecei a trabalhar na lavoura e não estudei mais (Lúcio, 50 anos, morador de São João Grande).

Eu quase terminei a quarta série, aí sai para trabalhar né, aí eu gostava de trabalhar muito né, aí eu saí (Ademar, 27 anos, residente no Córrego da Piaba).

A gente era pobre né e eu tinha muitos irmãos pequenos, então não tinha como o meu pai fazer eu estudar pra frente (Orlandina).

As experiências advindas da necessidade de abandono da escola e das práticas de trabalho trazem consigo a produção de sentidos em relação à educação e formação prática no trabalho:

Por causa da idade eu tinha que trabalhar, aí pai tirou nós da escola, nós tinha que trabalhar na época, eram muitos meninos dentro de casa né, dependia do trabalho pra todo mundo né (Valdir).

Eu quase terminei, aí sai para trabalhar né, aí eu gostava de trabalhar muito né, aí eu saí [...] Ah, vou dizer, falar pra você, eu nunca fui chegado a estudar, cada um tem o sistema dele né, aí fica no mesmo né (Ademar).

Eu estudei a segunda série, quando passei pra terceira série papai tirou eu da escola porque eu precisava trabalhar, tá vendo eu tinha que mostrar trabalho, porque naquela época estudo também não era muito assim, entendeu, estudava quem quisesse e o pai que guiava os filhos pra escola, aí a gente falava, não filho, não vai estudar mais não (Elias, 49 anos, lavrador do Córrego Jacarandá).

Para a família dos lavradores, a continuação dos estudos representava o obstáculo na geração de renda e sobrevivência familiar, uma vez que o tempo que os filhos poderiam estar trabalhando, estava sendo ocupado pela escola. Nesse contexto, as condições materiais dessas famílias, marcadas pelas dificuldades, lutas e resistências à lógica do sistema capitalista, levaram esses sujeitos a ter como opção o trabalho na lavoura em detrimento do prosseguimento no processo de escolarização. Ao abordar o trabalho da criança na família camponesa, Damasceno (1993) observa:

Certamente não podemos esquecer que essa participação das crianças atende também as necessidades econômicas das famílias, em que os pais precisam do trabalho dos filhos para auxiliar no seu sustento, tendo em vista que a posição camponesa reside na força de trabalho familiar (p.58).

Apesar da centralidade no processo formativo do lavrador, percebe-se a faceta negativa do trabalho, em sua dimensão deformadora, tal qual concebida por Marx (1985). Como uma das implicações das transformações no modo de produção capitalista, esses sujeitos passaram a ter como alternativa para a sobrevivência, o trabalho que, por sua vez, os levou a abandonar a escola.



Desse modo, a valorização da formação profissional na prática de trabalho na lavoura configura-se para o lavrador como condição e sentido para a própria sobrevivência e da sua família. Fazia mais sentido estar trabalhando na terra do que estar na escola. Nesse processo formativo, ocorre a produção de saberes da experiência, por meio das práticas de trabalho familiar, caracterizadas pela presença dos pais ensinando aos filhos, que necessitam de aprender para contribuir cada vez mais na reprodução social da família:

Olha, isso vem dos pais né, dos avós, um trabalha numa região, outro trabalha em outra né, aí vai aprendendo (Lúcio).

Ah, o que eu aprendi, o que ele fez eu to fazendo né, sobre o que ele fazia a gente faz também a mesma coisa (Valdir).

A gente mora na roça, desde que nasceu, e os pais ensinaram assim né, trabalhando na roça né, foi o que eles ensinaram (Ivanete).

Trata-se de um saber prático produzido no trabalho, decorrente da forma que o camponês realiza a sua atividade agropastoril e das ferramentas utilizadas no labor cotidiano para a produção de alimentos ou meios necessários para o desempenho dessa atividade (DAMASCENO, 1993).

Além da produção dos saberes da experiência nas práticas laborais familiares, os lavradores também passaram a buscar individualmente a aquisição de conhecimentos que fizessem sentido para o processo de formação profissional e implicassem em contribuições na produção da lavoura.

Eu fui bastante procurando também né, eu sempre fui assim, quando eu vejo uma novidade, uma coisa que é bom pra mim, muitas vezes não é que eu ia fazer aquilo ali, mas eu gostaria de aprender. Nem se eu não usasse aquilo ali, eu queria também, e eu também, eu tive que aprender (Elias).

Nesse contexto, praticamente todos os lavradores entrevistados por esta pesquisa são naturais do município de Colatina. As exceções ficam por conta da lavradora Claudicelma, natural de Pancas/ES; Raimundo, natural do estado de Minas Gerais; e Lúcio, que nasceu em Linhares/ES. No entanto, apesar destas pessoas terem nascido em outros municípios, eles passaram uma parcela significativa de suas vidas morando nas localidades do entorno.

Além disso, todos os lavradores naturais de Colatina sempre residiram no entorno do IFES-Campus Itapina, sendo que muitos chegaram a nascer nas próprias

localidades, uma vez que em épocas anteriores, a prática da “parteira” ainda era muito comum, como podemos observar nas palavras do lavrador Elias, que nasceu na localidade Córrego Jacarandá:

A gente nasceu, aí pai ta com 81 anos e eu tenho 49 anos, e lá no mesmo lugar, no mesmo terreno, onde que ele nasceu antigamente, até na época o pessoal nascia, até tinha uma parteira.

Portanto, a maior parte dos lavradores pesquisados sempre viveu nessas localidades que ficam próximas ao atual IFES-Campus Itapina, o que coloca esta instituição, criada na década de 1950, como elemento importante na análise histórica do contexto de vivência e experiências desses indivíduos.

Desse modo, a interlocução com professores e outros profissionais desta instituição contribuiu para a elucidação das relações e práticas construídas historicamente entre esses lavradores e o Campus Itapina. No seu período de atuação, a instituição apresentou períodos marcados pela relação de proximidade e tempos marcados pelo distanciamento em relação à vivência e práticas dos moradores do entorno.

Os lavradores referem-se ao IFES-Campus Itapina como Escola ou Colégio Agrícola. Essa prática, somada à constatação de que alguns lavradores nunca ouviram falar dos termos Escola Agrotécnica Federal de Colatina e IFES-Campus Itapina, evidenciam a frágil relação ao longo da história com o entorno.

Eu já participei duas vezes na semana do agricultor do Colégio Agrícola (Lúcio).

A gente tem que estudar em toda lugar né. Eu acho que eu estudaria no lugar mais perto, como a Escola Agrícola (Valdir).

Nesse sentido, apesar da Instituição deixar de ser denominada Escola Agrícola a partir de 1964, além de não ser mais considerada Colégio Agrícola, desde 1979, esses termos permanecem no imaginário e discurso de lavradores do entorno. As falas de professores e de um gestor do IFES confirmam essa prática:

O Colégio Agrícola, como até hoje pelas comunidades é chamado né, ninguém passa pela Agrotécnica, todo mundo conhece o Colégio Agrícola (Professor A).

Aqui é conhecido como Colégio Agrícola ou Colégio Agrícola de Itapina, então nós estamos tomando um nome que a população já deu pra escola há muito tempo (Professor B).

Olha é aqui, o pessoal antigo conhece Colégio Agrícola [...] Os antigos falam Colégio Agrícola, até ex-servidores aqui ainda falam Colégio Agrícola (Gestor A).

O entrecruzamento das falas de lavradores do entorno com as falas de professores do Campus Itapina evidenciam que a Escola e o Colégio Agrícola marcaram de forma significativa a vida dos moradores do entorno. Na busca do resgate das relações e práticas construídas nesses períodos, indaguei os participantes do estudo de caso.

Ao falar sobre o período do Colégio Agrícola, o lavrador Lúcio ressalta que a instituição era mais envolvida com as comunidades, e lembra de sua participação na semana do agricultor:

Os técnicos ensinavam como lidar com o gado, o manejo né e rotação de cultura, poda de café e tudo passava lá, horta né, peixe, era importante [...] Na época que eu tive no encontro, várias pessoas daqui participaram, muitas pessoas daqui participou. [...] Geralmente anunciavam na rádio né e pegava São Pedro e São João [...] e aí o pessoal ia, participavam alguns, eu no meu caso eu ia e voltava, maioria gostava de ficar lá de noite, fazia forró né, era divertido.

O professor A, além de um gestor do Campus Itapina confirmam essa fala de Lúcio sobre a relação mais próxima da instituição com o entorno neste período histórico:

Na época do colégio agrícola, como era chamado do ginásio agrícola, essa inserção era maior, se era, conseqüentemente, a marca ficou muito mais registrada no cotidiano no dia-a-dia, na história dessas pessoas, como a Agrotécnica é né, o anterior ao Instituto, ela não teve essa inserção (Professor A).

O Colégio Agrícola era o centro da comunidade, ta então os alunos de perto ali vinham pra cá e ficavam internos ta, todo sábado, dizem os antigos tinha baile aqui, então a comunidade se reunia, entendeu, tinha um salão aqui embaixo, todo sábado tinha baile aqui em conjunto, todas as pessoas esperavam pra vir no Colégio Agrícola no final de semana e não tinha estrada não, a estrada era de barro mesmo ta [...] Isso aqui enchia no final de semana, a Escola como não tinha muita opção, não tinha televisão, não tinha, não tinha transporte com mais facilidade, tinha time de funcionários que diziam que era muito bom e que trazia outras comunidades pra jogar aqui, então o pessoal subia em cima do caminhão né e vinha pra cá e acabava passando o domingo (Gestor A).

A relativa proximidade do Colégio Agrícola com as localidades do seu entorno, não garantiu, contudo, que os lavradores realizassem os seus estudos nesta instituição,

além do não oferecimento de cursos de curta duração diretamente nas comunidades. A partir das falas, observa-se que neste período, o Colégio apresentava-se muito mais como um ambiente de socialização para os moradores dessas comunidades.

Apesar de interromperem os seus estudos e do não acesso ao Colégio Agrícola, os lavradores buscaram outras formas de se qualificar, ou seja, de acessar complementos para a formação profissional que eles obtiveram na prática de trabalho cotidiana, realizando cursos avulsos, ligados à agricultura e agroindústria:

A EMATER já deu curso aqui de poda, de cacau né, ensinou a gente como é que podava, porque eu não sabia como fazer a poda né, aí o técnico da EMATER veio e explicou como é que faz (Lúcio).

É eles trabalham na região né, eles fazem o técnico da INCAPER, fazem reuniões nas comunidades né, então quem quer esse tipo de reunião é só chamar eles, organizar o pessoal que eles vão, fazem as reuniões, dão cursos né de poda, de desbrota né, de adubação, até mesmo né então o trabalho ta sendo oferecido, basta as pessoas procurarem né (Maurílio).

A gente fez um, é a gente tem um curso avulso, a gente teve um projeto na época (Adolfo, 51 anos, lavrador de Monte Alverne).

É nesse contexto do entorno, marcado por tramas interacionais (BARROS et al., 2009) de vivências no campo, trabalho familiar na lavoura, descontinuidades nos processos de escolarização e relativa proximidade das práticas e relações sociais com o Colégio Agrícola, que foram sendo tecidos os múltiplos sentidos da formação profissional para esses lavradores.

## **6.2 OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DE OLHARES SOBRE O CONTEXTO ATUAL**

As trajetórias de vivências no contexto do campo contribuíram para a construção das identidades desses moradores das localidades do entorno. A atividade de trabalho predominante na lavoura, uma vez que a pecuária não é significativa na vida desses moradores; e a quase inexistente vivência na “rua”, modo como eles denominam o meio urbano, apresentam entrelaçamentos com a constatação de que os participantes do estudo se identificam como lavradores:

Eu falo que, lavrador no caso [...] O lavrador, eles falam mais ou menos isso aí né (Elias).

Geralmente na roça, aqui, a gente fala é lavradora mesmo (Ivanete).

Na verdade é lavrador né, a gente trabalha na roça né (Valdir).

Em nenhum momento, esses sujeitos se identificam como camponeses tampouco como agricultores ou pequenos produtores rurais. Durante o processo de pesquisa, percebi que os moradores do entorno envolvidos na pesquisa se identificam simplesmente como lavradores. Entretanto, podemos aferir, a partir de Martins (1986), que o termo *lavrador* caracteriza-se com uma das diferentes palavras que designam o camponês, definido “[...] como aquele que está em *outro lugar*, no que se refere ao espaço, e como aquele que não está senão ocasionalmente, e nas margens, *nesta sociedade*. Ele não é de fora, mas também não é de dentro. Ele é, num certo sentido, um *excluído*. [...]” (p.25).

Nesse sentido, os traços socioculturais apresentados por esses lavradores, como a trajetória de abandono da escola e conseqüente baixo nível de escolaridade; o trabalho prematuro no contexto da família; as dificuldades financeiras na atualidade, além de outras marcas, caracterizam-lhes como sujeitos que estão às margens da sociedade e, portanto, definindo-os como camponeses.

Nesse contexto de exclusão social, os lavradores consideram as atividades de trabalho desenvolvidas por eles no campo como sendo uma profissão. Ou seja, para esse trabalhador a formação profissional ocorre por meio do trabalho no campo. Ao ser questionado sobre os motivos de gostar de trabalhar na lavoura, João (47 anos), morador da localidade denominada Córrego do Almoço, afirma que considera lavar a terra uma profissão:

A gente não tem outra profissão, foi sempre criado mesmo na lavoura.

Outros lavradores demonstraram de maneira direta em suas falas, que consideram o trabalho de lavrador uma profissão.

A nossa profissão na verdade é lavrador né, a gente trabalha na roça (Valdir).

Aprendem a profissão na roça pra saber que é difícil (Ivanete).

A gente tem uma profissão (Elias).

Ao serem indagados sobre a concepção de lavrar a terra como profissão, os trabalhadores reafirmam o sentido de formação profissional como aprendizado prático na lida cotidiana do trabalho. Esse sentido está relacionado à produção histórica de práticas sociais, entrelaçada com as suas experiências (VYGOTSKY, 2001b).

Nesse sentido, o profissional lavrador é caracterizado por eles como a pessoa que sabe lavrar a terra, ou seja, o que detém saberes, conhecimentos, habilidades e técnicas que possibilitam o desenvolvimento do trabalho agrícola.

Ah, eu sei lá, eu acho que sim né, é uma profissão, é capinando né e quem não sabe não faz né (Valdir).

Eu acho que é, tem que morar na roça né, e tem que saber fazer alguma coisa né, se morando na roça e não saber fazer nada também não é um lavrador né, tem que saber né, pelo menos o básico, ou capinar, ou plantar o café que é o mais que planta né, se morar na roça e não saber plantar um pé de café então não é um lavrador (Ivanete).

A partir das falas desses lavradores, percebo que o sentido da formação profissional do lavrador depende de duas condições fundamentais: a necessidade de ser um habitante do campo; e a premissa de realizar o trabalho prático na lavoura. Em relação à primeira condição, observo que o lavrador é aquele que habita no campo, sendo, portanto formado somente neste contexto, marcado por práticas e relações sociais específicas. No entanto, para esses sujeitos, o trabalho apresenta papel fundamental e indispensável na formação do lavrador, uma vez que não basta apenas morar no campo.

Além de todos os lavradores apresentarem em suas trajetórias de vida o envolvimento com o trabalho na lavoura, alguns deles relataram experiências em outras atividades, que não se restringem à agricultura e pecuária. A lavradora Ivanete, que mora na localidade Córrego da Piaba, relata:

A gente panha café e fica em casa fazendo serviço, e já tentei costurar, mas não deu, parei, e por causa de vendas né, era muito difícil pra vender e não recompensaria, e eu parei de fazer, tentei fazendo peças íntimas e acabei parando, e as vezes eu faço ainda tapete, tipo esses assim né pra, mas é mais é na roça mesmo ajudo ele na roça (Ivanete).

Essa fala revela que a pluriatividade se apresenta como um elemento importante na complementação da renda e reprodução social das famílias dessas localidades, ou

seja, incide como estratégia produzida para a sobrevivência e resistência à lógica excludente do sistema capitalista. Outras falas dos lavradores a seguir retratam essa condição:

Não é mais o café, as vezes trabalha um pouco é a dia, aí como pedreiro né, mas é muito pouco né, não é muito não, o café ocupa o tempo da gente todinho né (Maurílio).

A gente faz algum servicinho de eletricista (João).

Trabalho o que vim na frente, pros outros é de moto serra, a gente trabalha, a gente trabalha de pedreiro, a gente trabalha de carpinteiro (Valdir).

Ao abordar a emergência e intensificação da pluriatividade no contexto das novas configurações do campo, Oliveira (2004) observa que:

[...] a reprodução social do meio rural, considerando somente a organização familiar, se dá através da formulação de estratégias familiares, que podem ser familiarmente fragmentadas. Essas estratégias remetem diretamente à transmissão do patrimônio material e cultural e à transmissão da exploração agrícola. Uma das estratégias principais adotadas pelas famílias rurais é a pluriatividade (p.37).

Diante desse contexto, a divisão social do trabalho na família dos lavradores apresenta-se muito bem delimitada. O homem realiza a maior parte do trabalho na lavoura e em alguns casos, dependendo das atividades desenvolvidas pela família, a criação de animais. Já para a esposa e o(s) filho(s), o trabalho doméstico e em alguns momentos a execução de algumas etapas do trabalho agrícola e da criação de animais. De acordo com Damasceno (1993):

O critério básico adotado nessa diferenciação, apóia-se no conceito de que o homem detém maior vigor físico, em decorrência responsabiliza-se pelas atividades que implicam maior dispêndio de energia física, tais como desmatamento, cercamento, preparo do terreno, tratos com o cultivo entre outros (p.57).

Essa divisão social do trabalho nas localidades do entorno, assemelha-se ao contexto das sociedades tribais pré-capitalistas, onde a atividade da agricultura surgiu e se desenvolveu por meio da divisão do trabalho familiar (MARX, 1977). Desse modo, observa-se a presença de relações pré-capitalistas no desenvolvimento de atividades econômicas e de reprodução social no campo.

Nesse cenário, os lavradores, apesar das dificuldades enfrentadas no campo, mostraram-se satisfeitos em viver e trabalhar no campo, ressaltando a privilegiada condição de proprietários e a aversão à vida na cidade:

To satisfeito de morar na roça, só, o que você vende não ta dando pra você fazer aquilo que você tem que fazer na propriedade e se você financiar complica né, você sabe que faz, mas depois não paga, tem as dezenas pra você ver que não consegue, quem financia infelizmente não vai, então eu to procurando levar por conta própria, dá pra fazer um pouquinho esse ano faz não dá fica, então eu acho que se o nosso produto tivesse mais valorizado você tinha como investir mais, produzir mais, gerar mais emprego, gerar mais produção, mas infelizmente não tem como (Lúcio).

Porque a gente, quando é a gente mesmo é o proprietário aí é melhor né, agora se você fosse trabalhar de meia, ai a gente não tava, nem pensava em morar na roça, porque que aí tava mais complicado ainda (Washington, 38 anos, morador de Córrego Misterioso).

Eu acho que pela tranqüilidade, eu não gosto muito de barulho de carro, de barulho muito na rua, assim eu acho na roça um lugar mais tranqüilo, no caso não tem tanto barulho né (Ivanete).

Ah, porque eu tenho o trabalho sempre, tem um trabalho pra fazer, tenho minha casa que é minha mesmo e gosto de morar, nunca gostei de morar em rua não (José).

Essas falas de satisfação, expressas pelos lavradores, reforçam a concepção de campo como território das possibilidades, tanto de melhor qualidade de vida quanto de trabalho, mesmo em meio ao convívio com a desigualdade e outros problemas sociais. Além disso, demonstram que, dependendo das condições concretas de sobrevivência do lavrador, não haveria motivos para o abandono das atividades desenvolvidas e migração para a cidade. Portanto, esses sujeitos preferem viver e trabalhar no campo, por considerá-lo o lugar que atende as suas necessidades e aspirações.

### **6.3 OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DOS LAVRADORES**

Neste momento, trago para apreciação a escuta dos lavradores em relação às suas perspectivas de escolarização, formação profissional e trabalho. Primeiramente, observei que alguns lavradores não desejam voltar a estudar. Algumas razões são apontadas por esse sentido em relação à educação:



Ah, sei lá, eu não tenho paciência pra isso não, aquilo, sabe que aquilo é sistema, é o jeito né (Ademar).

Eu, na verdade vou dizer a verdade, eu não gosto de estudar, não sei porque a gente já ta velho, começando a ficar velho né, mas eu não gosto de estudar não, eu na verdade, eu nunca hoje, se for pra mim estudar, eu não estudo não (Florêncio).

Ah, porque eu já acabo bem, to bem velho, já 51 anos, já não [...] A gente nem vale a pena mais não (José).

Até aqui não tive assim pensamento de querer voltar a estudar não. Nunca tive (João).

Ao falar sobre a existência de um determinado “sistema” na educação, o lavrador Ademar apresenta um sentido de educação, carregado da visão popular de aprendizagem na escola, centrada na ação do professor, que coloca o conhecimento dentro dos alunos por meio de recursos, como explicações, correções, repetições e cópias, bem como a organização das salas em que as carteiras são todas voltadas para o professor, uma vez que o conhecimento advém dessa figura central (CARLOS; BARRETO, 2005).

Além disso, a questão da idade e o longo período de interrupção dos estudos caracterizam-se como os principais motivos levantados pelos lavradores para não retornarem aos estudos. Para eles, a escola não é destinada para adultos e idosos, mas sim voltada para atender crianças, jovens e adolescentes. Em nenhum momento da pesquisa, eles chegaram a mencionar que tem consciência da educação como um direito.

Esse sentido da educação está relacionado ao mito do atraso do campo, que considera a população do campo inferior à população da cidade, o que implica na idéia da não necessidade de se ofertar educação para os sujeitos que habitam e trabalham nesse território. Além disso, a presença de lavradores adultos e idosos, paralelamente à presença de crianças, adolescentes e jovens nesse contexto do entorno, expressa a diversidade geracional que marca esse território, contrariando o mito da homogeneidade da população do campo.

Para os lavradores, esse sentido da educação está subordinado às suas condições concretas de acesso à escola no entorno e a trajetória descontínua de escolarização:

Ah, eu sempre sonhei, meu sonho era voltar a estudar, mas é muito difícil porque aqui fica muito longe e depois que você casa também né a gente não tem mais né, oportunidade [...] Eu sonhei, de um dia, de poder estudar, mas não sei como é o meu sonho (Claudicelma, 35 anos, lavradora de Barra de São João Pequeno).

É, inclusive, eu sempre tinha tentado fazer o PROEJA aí né, na Agrotécnica, mas como eu tenho o primeiro grau incompleto né, então né (Maurílio).

A lavradora Claudicelma deseja retornar à escola, porém a considerável distância entre a escola e a sua residência é um fator que dificulta o seu acesso. Além disso, o lavrador Maurílio demonstrou também vontade em retomar o processo de escolarização, a partir do contexto de implementação do PROEJA no IFES-Campus Itapina. No entanto, o fato dele não possuir o ensino fundamental completo, uma das condições para ingresso no curso do PROEJA desta instituição, impossibilitou-lhe a realização do curso desse programa.

Por outro lado, a educação passa a ter sentido a partir da emergência das demandas escolares dos filhos. A participante desse estudo, Orlandina, avó de um aluno da Escola Agroecológica, ressalta a importância dela voltar a estudar, a fim de contribuir na construção do Plano de Estudo (PE) do seu neto:

Não era bom né, porque hoje tem, igual o Péricles falou, tem o Plano de Estudo pras pessoa responder, como nós não temos, assim, esse estudo, tem horas que fica difícil pra nós ajudar a responder o PE (Orlandina).

Essa fala de Orlandina expressa a importância de educação de jovens e adultos na educação das crianças, adolescentes e jovens. Nesse sentido, pais alfabetizados e com níveis elevados de escolaridade podem ajudar os filhos no desenvolvimento educacional, trazendo implicações no ensino “regular”.

Apesar de alguns lavradores não apresentarem a perspectiva de continuidade dos estudos, a educação escolar não é desmerecida, tampouco perde importância. Os lavradores entrevistados consideram que a educação é importante para a vida dos filhos.

A gente não tem a leitura, a gente só fez o primário né, mas o meu filho eu quero o estudo, eu quero deixar estudar porque é ruim sem leitura (Florêncio).

Teve uma época que eu pensei que eu gostaria, mas hoje em dia eu penso mais é em estudar a minha filha, porque pra mim começar eu leio muito mal né apesar que é falta de praticar a leitura, mas eu prefiro pensar no estudo

dela agora né porque eu acho que se for pensar no estudo dela talvez pra ela vai ser um dar o estudo pra ela (Ivanete).

Ah, eu acho que não, porque eu acho que o pouco que a gente sabe aí gente vai é isso aí, os estudos pros filhos da gente né que a gente tem dois meninos né, uma menina e um menino, então a gente depois, a gente vai coisando com eles né, o estudo deles se eles aprender mais é melhor pra gente né, eles passa pra gente né (Valdir).

A expressão educação profissional não lhes é familiar, ou seja, essa modalidade da educação não faz sentido para eles. Esse não-sentido materializado na ausência da apropriação desse termo está relacionado, por um lado, às trajetórias descontínuas de escolarização dos lavradores que, além de não poderem concluir o ensino fundamental, também não estudaram em estabelecimentos de formação profissional, como o IFES. Essa constatação retrata a desigualdade de condições no acesso à educação no Brasil, como uma das implicações das desigualdades sociais no contexto do sistema capitalista. Por outro lado, caracteriza-se também como reflexo do não envolvimento e distanciamento em relação ao Campus Itapina. Nesse contexto, o termo educação profissional significa, portanto, menos do que contém o seu significado (VYGOTSKY, 2001b).

Diante disso, a escuta dos lavradores se direcionou para a estratégia da utilização do termo curso técnico ao invés de educação profissional, bem como outros questionamentos que buscassem abordar a formação profissional no contexto escolar. Apesar dessa estratégia, o curso técnico se caracterizou para alguns entrevistados como sem sentido:

É curso técnico, isso aí, eu nem imagino, porque a gente nunca estudou isso aí né [...] Você vai ter que me explicar (Ademar).

Não entendo muito (Washington).

Outros lavradores apresentaram as suas concepções para o termo curso técnico. Para eles, a formação profissional configura-se com o sentido de capacitação, por meio da aprendizagem de procedimentos corretos a serem implementados no processo de trabalho na lavoura.

Eu acho que dá a impressão de alguma coisa sobre roça né, curso técnico né [...] Ou uma capacitação né, pra pessoa entender mais do que dê mais das coisas né (Ivanete).

Curso técnico é fazer as coisas direitinho né [...] É como no plantio de café né, tudo isso né, plantio do eucalipto tudo que tem que ter o curso técnico né, certinho né, porque as vezes você planta de qualquer jeito e não as coisas não saem como você plantar técnico na técnica (Valdir).

Eu não só vejo importante técnico, só pelo fato da pessoa aprender eu acho que quem mora lá, por exemplo, se todos aprendesse não existe aquele que atrapalha os outros, então eu acho que é importante sim pra aquele que as vezes não tem uma definição, é aonde você leva pra aquela pessoa ele até ajuda a outra pessoa, não só pelo fato de ajudar, mas pelo fato de não atrapalhar, é por isso que existe muitas vezes na região né, quando você vai fazer um trabalho igual nós estamos aqui né, é um trabalho legal bonito, vai atrapalhar então esse curso, é importante pra aquela pessoa se iluminar de que ele não deve atrapalhar a pessoa, a partir do momento que ele tá aprendendo, ele também tá deixando quem sabe trabalhar, eu acho que tem uma importância (Adolfo).

O sentido de formação profissional como capacitação se apresenta muito mais como uma espécie de “formação continuada”, uma vez que eles consideram o trabalho desenvolvido na lavoura, desde o momento da infância e adolescência, como formação profissional inicial.

Outro sentido que se destaca nessas falas está relacionado ao saber-fazer, expresso na concepção de curso técnico, como espaço-momento de aprendizagem do modo correto de realização das atividades produtivas na lavoura. Esse sentido valoriza o conhecimento sistematizado em detrimento do saber da experiência dos lavradores. Esse sentido está imbricado na idéia que o aluno tem da escola. Para sujeitos da EJA, como esses lavradores, “[...] a escola é o lugar onde os que não sabem vão aprender com quem sabe (o professor) os conhecimentos necessários para ter um trabalho melhor (menos pesado, mais bem pago) e um lugar social mais valorizado [...]” (CARLOS; BARRETO, 2005).

Esse sentido de formação profissional caracteriza-se também como instrumento prático para desenvolver e incrementar o processo produtivo na propriedade, na perspectiva de aumento da produtividade. Desse modo, não apresenta o sentido de preparação para o mercado de trabalho, ou seja, para os lavradores a realização de um curso técnico não apresenta o sentido de empregabilidade e/ou assalariamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos e não-sentidos atribuídos à formação profissional pelos lavradores das localidades do entorno do IFES-Campus Itapina foram produzidos a partir do contexto de exclusão e desigualdade sociais, concentração de terras, descontinuidades e não acesso à escola, dentre outros aspectos que marcam a condição de vida e trabalho dos povos do campo. Portanto, os sentidos dados por esses sujeitos, estão relacionados às suas necessidades e condições materiais concretas de existência na sociedade capitalista.

No contexto de resistência à lógica do capitalismo, esses habitantes e trabalhadores do campo passaram a ter como única opção de sobrevivência, desde a infância e adolescência, a necessidade de contribuição no desenvolvimento do trabalho familiar na lavoura. Diante disso, o sujeito torna-se lavrador, sobretudo, através da formação prática no trabalho cotidiano, num contexto de produção e troca de saberes da experiência. Com isso, a formação profissional para esses sujeitos apresenta-se como condição e sentido de sobrevivência na perspectiva de participação crescente na divisão do trabalho familiar.

Além do contexto de produção da lavoura, os lavradores vivenciaram e vivenciam outros processos formativos, devido à necessidade de desenvolvimento de outras atividades econômicas que não se restringem à produção agrícola, predominantemente, ligadas ao setor de produção agroindustrial, comércio e prestação de serviços, além da realização de cursos de capacitação em produção agrícola, caracterizando-se como estratégias de resistência e permanência no campo que integram o processo de reconfiguração desse território.

Por outro lado, a necessária experiência de formação profissional na trajetória de trabalho na lavoura, implicou no abandono dos lavradores do processo de escolarização, uma vez que a continuação dos estudos impossibilitava a contribuição efetiva no trabalho familiar. Após longo período de interrupção dos estudos, os lavradores não apresentam o desejo de retomo aos estudos, bem como não dão sentido para os termos curso técnico e educação profissional, o que revela o relativo distanciamento desses sujeitos com a instituição escolar, inclusive o IFES-

Campus Itapina. Desse modo, as relações e práticas sociais construídas historicamente entre essa instituição de ensino e o seu entorno consistem em fatores que contribuem na produção dos sentidos da formação profissional nestas localidades. Por outro lado, a não aspiração escolar revela a aversão dos lavradores à perspectiva de prosseguimento nos estudos, por considerarem a idade um empecilho para o acesso e a permanência na escola, o que revela o desconhecimento da concepção de educação como direito, independente da idade e ao longo da vida.

Entretanto, um dado significativo expresso por alguns lavradores consiste no sonho em retornar os estudos, por considerarem a realização dos estudos importante para os seus filhos, além de conceberem a educação como um instrumento importante para a sobrevivência e resistência às dificuldades enfrentadas no contexto do campo. Nesse sentido, o sonho de voltar à escola e a constatação de demanda potencial por ensino fundamental nas localidades do entorno apontam para o atendimento das demandas formativas desses sujeitos pelo IFES-Campus de Itapina e a garantia de condições para o exercício do direito à educação pelos lavradores que habitam esse território. Desse modo, trata-se de um contexto favorável para que a escola se volte à consideração dos resultados dos estudos realizados no entorno – que apontam escolarização inicial como demanda – assim como nos primórdios desta instituição, uma vez que o estudo demonstrou que as dificuldades da então Escola Agrotécnica Federal de Colatina na abertura de curso(s) do PROEJA estão relacionadas à constatação de que as demandas que emergem dos sujeitos do entorno não tem sido valorizadas e consideradas plenamente pela instituição.

Ressalto que esse estudo de caso guarda as suas particularidades que não podem, necessariamente, ser generalizadas para outros contextos. Algumas idéias produzidas nas análises estão relacionadas aos dados qualitativos que saltam à vista, uma vez que apresentaram destaque no percurso da pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUNHOSA, M.L.O. Desenvolvimento de habilidades de gestão pessoal e interpessoal: reflexos das transformações do capitalismo. In: FRIGOTTO, G. **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa. n.113. São Paulo, 2001.

ARAÚJO, J.M.D. de. A direção e o sentido da educação profissionalizante industrial e o decreto 2.208/97. In: FRIGOTTO, G. **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, C.J.; SILVA JÚNIOR, J.R.; SALES, M.R.N. (orgs). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. Trabalho – Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BARROS, J.P.P. et al. **O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica**. Revista Psicologia & Sociedade. Vol. 21, número 2 (174-181), 2009.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. In: Obras Escolhidas. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, C.; CALDART, R.S. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BEZERRA, Islândia. A sustentabilidade da segurança alimentar e nutricional a partir da agroecologia. In: JORNADA DE AGROECOLOGIA, 8., 2009, Francisco Beltrão. **Anais**.

BLEICHER, Josef. **Hermenêutica Contemporânea**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1980.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 5.478. 24 de junho 2005.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Decreto nº 5.840. 13 de julho 2006.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.

\_\_\_\_\_. Edital PROEJA/CAPES/SETEC nº 03/2006. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental**. Documento Base. Brasília, agosto 2007.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e**



**Adultos:** Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Documento Base. Brasília, agosto 2007.

\_\_\_\_\_. MEC/SECAD/SETEC. **Projeto base Projovem Campo – Saberes da Terra:** programa nacional de educação de jovens integrada com qualificação profissional para agricultores (as) familiares. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **PROEJA:** Formação integrada ao Ensino Médio. Boletim 16. Brasília: Setembro 2006.

\_\_\_\_\_. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base. 2006a.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 13 outubro 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação Profissional:** Referências curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Área profissional: Agropecuária. Brasília, 2000.

CARLOS, J.; BARRETO, V. Um sonho que não serve ao sonhador. In: UNESCO. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAA, 2005.

CASALI, Derli. O campo da Educação do Campo. In: FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G.M.; DUARTE, L.M.S. (Orgs). **Por uma educação do campo:** Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo: 1º Encontro do PRONERA na Região Sudeste. Vitória, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES, 2008.

CAVALCANTE, M.; FERNANDES, B.M. **Territorialização do agronegócio e concentração fundiária.** Revista NERA. Ano 11, n.13. jul./dez. 2008.

CAZELLA, A.A.; BONNAL, P.; MALUF, R.S. Multifuncionalidade da agricultura familiar no Brasil e o enfoque da pesquisa. In: MALUF, R.S. (Orgs.) et al.

**Agricultura familiar:** multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

CESTILLE, J. A. ; LIMA FILHO, D. L . **Educação do campo:** um novo paradigma. In: II Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, 2007, Curitiba. Anais II Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade. Curitiba: UTFPR, 2007.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, F.S.; DELGADO, D.M. **A educação técnico-profissionalizante no Brasil, entre o fordismo/taylorismo e o pós-fordismo:** evolução, características e desafios. In: Encontro Nacional de Administração (EnANPAD), 2000, Florianópolis. Anais do XXIV EnANPAD, 2000.

COLATINA. **Colatina – zona rural:** divisão micro-regional. Disponível em: <<http://www.colatina.es.gov.br>>. Acesso em: 15 novembro 2008.

CRUZ, César Albenes de Mendonça. **Qualificação profissional e reestruturação produtiva:** o caso do BANESTES. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

DAMASCENO, M.N. **A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política.** In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.D. et al. (Coords). Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus, 1993.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO; V.M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Caderno Cedes, ano XXI, n. 55, novembro 2001.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. As desigualdades multiplicadas. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2005.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA. **Pesquisa Novos Rumos**. Colatina, 1996.

ESPÍRITO SANTO. **Divisão Regional do Espírito Santo**. Disponível em: <<http://www.es.gov.br>>. Acesso em: 08 janeiro 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Política Educacional do Estado do Espírito Santo: a educação é um direito**. Vitória, 2003.

FÁVERO, Osmar. **Educação de jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas**. In: FÁVERO, O; RIVERO, J. Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna, 2009.

FEITOSA, A.E.F. **As mudanças estruturais do capitalismo rural e suas implicações na formação de técnicos em agropecuária: a extinção da COAGRI/MEC**. Trabalho Necessário. ano 5, n. 5, 2007.

FERNANDES, B. M. **Agronegócio e Reforma Agrária**. In: XVII Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2004, Gramado - RS. Tradição x Tecnologia: as novas territorialidades do espaço agrário brasileiro. Porto Alegre : UFRGS, 2004.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, RAGGI, Désirré, RESENDE, Maria José. **A Eja integrada a educação profissional no CEFET: avanços e contradições**. Trabalho aprovado pelo GT 9, para a 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 7 a 10 de outubro de 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe.** Revista Brasileira de Educação. V.14 n.40 jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalho. In: PEREIRA, I.B.; LIMA, J.C.F. **Dicionário da educação profissional em saúde.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Políticas da diferença:** para além dos estereótipos na prática educacional. Campinas, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J.C.; GAMBOA, S.S. **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, J.C.; GAMBOA, S.S. **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da Pesquisa na Educação no Brasil.** Brasília, Líber Livro Editora, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: edições Loyola, 1997.

GOMES, L.C.G. Cem anos de ensino profissional técnico em Campos dos Goytacazes: a Escola de Aprendizizes Artífices. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação profissional rural: formação técnica**. Educação. Santa Maria v.33. p.127-140, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 13 dezembro 2008.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.), **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

HAESBAERT, R.; PORTO-GONÇALVES, C.W. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOBBSAWN, Eric. J. **Mundos do Trabalho: novos estudos sobre história operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

IANNI, Octávio. Nação: província da sociedade global? In: SANTOS, Milton (org.) **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1996.

IBGE. **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 janeiro 2009.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 1960**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 abril 2009.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2000.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 maio. 2009.

\_\_\_\_\_. **Cidades@. Colatina-ES: Extração Vegetal e Silvicultura 2008.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidades>>. Acesso em: 25 maio 2009.

\_\_\_\_\_. **Contagem da População 2007.** Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 janeiro 2008.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006.** Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 outubro 2008.

\_\_\_\_\_. **Produção Agrícola Municipal 2007.** Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 12 janeiro 2009.

INCRA. **Quilombolas:** relação de processos abertos. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>>. Acesso em: 30 janeiro 2010.

KOHAN, Walter Omar. **A infância, entre o humano e o inumano.** II Congresso Internacional: Cotidiano Diálogos sobre Diálogos. Rio de Janeiro: GRUPALFA, 2008.

KOLLING, E.J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. (Orgs.) **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

KOLLING, E. J. ; NERY, I. ; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil:** o estado da questão. Brasília: Rede Latino-americana de Informação e Documentação em Educação, 1987.

\_\_\_\_\_. **Ensino de 2º grau: o trabalho como principio educativo.** 2. ed. São Paulo, Cortez, 1992.

KURZ, Robert. **Os últimos combates.** Petrópolis: Vozes, 1997.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia Científica.** 3.ed.. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** In: Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Jan/Fev/Mar/Abr 2002, número 19.

LIMA, Marcelo. **A história da formação profissional no Espírito Santo: o SENAI e os paradigmas de produção.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M.M.; ALVES, M.F.; OLIVEIRA, J.F. **Construindo conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional – saberes coletivos de uma rede de pesquisadores.** Educação Santa Maria. V.33 n.3 set./dez. 2008.

MARQUES, Oscilene Simões. **Análise curricular da implementação da reforma da educação profissional na Escola Agrotécnica Federal de Colatina/ES.** Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MARTINS, Elizabeth Armini Pauli. **A pedagogia de projeto numa visão transdisciplinar como estratégia de formação para o ensino técnico.** Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e o seu lugar no processo político. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MEC. INEP. **EDUDATABRASIL – Sistema de Estatísticas Educacionais**. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 outubro 2009.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOHR, N.E.R.; VENDRAMINI, C.R. **A formação técnico-profissional no contexto do MST**. Educação. Santa Maria v.33. p.107-126, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 13 dezembro 2008.

MOREIRA, Ruy. **Conferência**: campo e cidade no Brasil Contemporâneo. Bauru: SESC- Bauru, 2005.

MOURA, Dante Henrique. **A implantação do PROEJA no CEFET-RN**: avanços e retrocessos In: V Seminário Regional de Política e Administração da Educação do



Nordeste, 2008, Natal. Anais do V Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. Rio de Janeiro: ANPAE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** In: 30ª reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30ª reunião Anual da ANPED. CAXAMBU : ANPED, 2007.

NAVARRO, V.L. A reestruturação produtiva na indústria de calçados de couro em Franca (SP). In: ANTUNES, R.; SILVA, M.A.M. (orgs.). **O avesso do trabalho.** São Paulo: Expressão popular, 2004.

NORONHA, Olinda Maria. **De camponesa a “madame”:** trabalho feminino e relações de saber no meio rural. São Paulo: Loyola, 1986.

OLIVEIRA, A. U. de. **A geografia das lutas no campo.** 10 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Breno Louzada Castro de. **Educação e ruralidades jataienses.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula:** rupturas e permanências. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V.25 n.2 mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Os processos de formação na educação de jovens e adultos:** A “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

OLIVEIRA, E. C.; CEZARINO, K.R.A. **Os sentidos do PROEJA:** Possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. Trabalho aprovado pelo GT 18, para a 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG, 2008.

OLIVEIRA, E.C.; BARBOSA FILHO, C.J.B.; SANTOS, J.S. **Desafios do atendimento a demandas de educação profissional no campo no contexto do PROEJA.** In: IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Pesquisa em Educação no Brasil: Balanço do século XX e desafios para o século XXI, 2009, São Carlos/SP. Livro de Resumos. São Carlos: Cubo Multimídia, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2005.

PAIVA, J. . **Direito à educação de jovens e adultos:** concepções e sentidos. In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu. 29ª Reunião Anual da ANPEd Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. p. 1-17.

PARANHOS, M.; NEVES, B.M.; SILVA, S. **A desumanização do trabalho e do trabalhador na virada do século.** Trabalho Necessário. Ano 6. n.6. 2008.

PAULI, Olindino. **Escola Agrotécnica Federal de Colatina:** um pouco de história. Colatina, ES: 2001 (mimeo).

PENA, Flávio Eymard da Rocha. **Proposta de organização curricular de um curso superior de Tecnologia em Aqüicultura.** Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PIMENTEL, Rogério. **Projeto Político-pedagógico:** a importância de sua construção coletiva nas Escolas Agrotécnicas Federais do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Coordenação do curso de Mestrado em Educação, Universidade Salgado de Oliveira, São Gonçalo, RJ, 2005.

PINTO, Antônio Henrique. **Educação Matemática e formação para o trabalho:** práticas escolares na Escola Técnica de Vitória. Tese (Doutorado em Educação).

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

PODESTÁ, Marcus Vinícius Cardoso. **Os Sentidos da Alfabetização**: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

POLI, Jaci. Algumas coisas que tem tudo a ver com a Agroecologia. In: JORNADA DE AGROECOLOGIA, 8., 2009, Francisco Beltrão. **Anais**.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M.L. O Brasil: **território e sociedade no início do século XXI**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, S. V. **Possibilidades para a EJA**: possibilidades para a educação profissional: O PROEJA. In: 31ª reunião anual da ANPED - Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008, Caxambu. 31ª reunião anual da ANPED - Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação - ANAIS, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J.S.; SOUZA, R.F.V. VALDEMARIN, V.T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João (org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da *Rede de Significações*. ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. (Orgs.). **Rede de**

**significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SNIU. **Sistema Nacional de Indicadores Urbanos** (2002).

SOARES, A.M.D.; TAVARES, M.G. Formação profissional em ciências agrárias: as transformações no ensino e seus impactos no ensino superior. **Revista Educação Agrícola Superior**, v. 1, n.17, p.18-29, jan./jun. 1999.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis: Vozes, 2006.

SUERTEGARAY, D.M.; VERDUM, R. Impactos da monocultura de eucalipto. **Brasil de Fato.** São Paulo, ano 4, n.166, p.2, jun. 2006. Entrevista concedida a Christiane e Raquel Casiraghi pelos Professores da Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

TECCHIO, A.; MACAGNAN, I.S. Produção de comida para Autoconsumo como Estratégia para Sustentabilidade da Agricultura Familiar. **Revista Cambota. Assesoar.** Francisco Beltrão, ano 35, n. 261, p.12-15, set. 2009.

TOURINHO, M.A.C. **O Imperial Instituto Bahiano de Agricultura:** a instrução agrícola e a crise da economia açucareira na segunda metade do século XIX. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação História da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1982.

UFES. CEFETES. **Programa de Educação Profissional Técnica de Nível médio, integrado ao ensino médio, na modalidade educação de jovens e adultos – PROEJA – EDITAL Nº. 03/2006 PROEJA/CAPES/SETEC.** Vitória, 2008.

VALADÃO, Vanda de Aguiar. **Assentamentos e Sem-Terras:** a importância do papel dos mediadores. Vitória: EDUFES, 1999.

VASCONCELOS, R.A.F.; LIMA FILHO, D.L.L. Escola e trabalho em tempos de mudanças tecnológicas. In: FAGUNDES, E.D.; LUZ, N.S. (orgs.) **Universidade tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SINDUTF-PR, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Pensamento e palavra. In: VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

ZOTTI, S. A. **O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema**: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE, 2006, Goiânia. IV Congresso Brasileiro de História da Educação - CBHE ANAIS - A educação e seus sujeitos na história. Goiânia: Ed. da UCG, 2006. v. 4.

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: LAVRADORES**

**Pesquisador:** Mestrando Júlio de Souza Santos

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edna Castro de Oliveira

**Público-Alvo:** Lavradores do entorno do IFES-Campus Itapina

#### **TRAJETÓRIA DE VIDA E TRABALHO**

- 1 Fale-me um pouco sobre a sua trajetória de vida e trabalho.
- 2 Qual é o seu trabalho, atualmente?
3. O que você faz diariamente no seu trabalho?
- 4 Você tem alguma dificuldade em seu trabalho? Por quê? Qual(is)?

#### **SATISFAÇÃO COM O TRABALHO E CONDIÇÃO DE VIDA**

- 5 Você gosta do seu trabalho? Por quê?
- 6 Você está satisfeito com a sua condição de vida no campo? Justifique.
- 7 Você está satisfeito com a sua remuneração? Por quê?
- 8 Você gostaria de mudar de trabalho? Por quê?

#### **EDUCAÇÃO E ASPIRAÇÃO PROFISSIONAL**

- 9 Você já fez algum curso? Por quê? Qual?
- 10 Você gostaria de voltar a estudar? Por quê?
- 11 Você faria um curso técnico? Por quê? Qual área ou curso?
- 12 Você sonha em se formar em alguma profissão? Por quê? Qual?
- 13 Você gostaria que fossem oferecidos cursos técnicos para a sua comunidade? Por quê? Qual(is)?
- 14 Você acha que fazer um curso técnico é importante para uma pessoa do campo? Por quê?
- 15 Em sua opinião, os habitantes do campo precisam de cursos técnicos? Por quê?
- 16 Um curso técnico é mais importante para a cidade ou para o campo? Por quê?
- 17 Você conhece pessoa(s) do campo que gostaria(m) de fazer um curso técnico? Quem? Por quê?

## **ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COMPLEMENTAR: LAVRADORES**

**Pesquisador:** Mestrando Júlio de Souza Santos

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edna Castro de Oliveira

**Público-Alvo:** Lavradores do entorno do IFES-Campus Itapina.

### **TRABALHO**

- 1 Como é a divisão do trabalho em sua família?
- 2 Você se considera um agricultor, produtor rural, lavrador, pequeno proprietário ou camponês?
- 3 O que significa ser um agricultor, produtor rural, lavrador, pequeno proprietário ou camponês?
- 4 Você considera o seu trabalho uma profissão? Por quê?
- 5 Ser lavrador é ter uma profissão? Por quê?
- 6 Em sua opinião, qual é a melhor profissão? Justifique.
- 7 Como alguém se torna um lavrador?
- 8 O que é necessário para alguém se tornar um lavrador?
- 9 Para se tornar um agricultor é necessário estudar na Escola? Por quê?
- 10 Se você quisesse estudar, onde você estudaria?

## **ANEXO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: PROFESSORES E GESTORES**

**Pesquisador:** Mestrando Júlio de Souza Santos

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edna Castro de Oliveira

**Público-Alvo:** Professores e gestores do IFES-Campus Itapina

### **O ENTORNO**

- 1 Fale sobre a atual relação entre a Escola Agrotécnica Federal de Colatina e as comunidades do entorno.
- 2 As comunidades do entorno participam democraticamente da política da Escola? Por quê? Como acontece esse processo?
- 3 A Escola desenvolve projetos no entorno? Por quê? Qual (is)?
- 4 Em sua opinião, a Agrotécnica de Colatina está voltada para atender qual público (faixa etária, condição de produtor)? Por quê?
- 5 Você acha que a Escola Agrotécnica é bem conhecida pelos habitantes das localidades do entorno? O que o leva a pensar desta maneira?
- 6 Você tem conhecimento sobre a realidade social dos trabalhadores do entorno da Escola Agrotécnica? Justifique.

### **A INSTITUIÇÃO**

- 7 A proposta político-pedagógica da Escola atende às particularidades e necessidades dos trabalhadores do entorno? Justifique.
- 8 Os cursos ofertados contribuem para a autonomia e emancipação do trabalhador do campo? Justifique.
- 9 Em sua opinião, por que a Escola apresentou dificuldades em abrir um curso do PROEJA?
- 10 Você concorda com as ações tomadas pela instituição no que se refere à dificuldade de criação de cursos do PROEJA? Por quê?
- 11 Você acha que a Escola está preparada para atender alunos jovens e adultos trabalhadores com histórico de descontinuidade escolar? Por quê?
- 12 Para você, a Escola tem interesse em ofertar cursos do PROEJA ou está buscando em razão da obrigatoriedade? Por quê?
- 13 Fale sobre o que você pensa sobre o PROEJA.



**ANEXO 4 – OFÍCIO: JUSTIFICATIVA FORMAL SOBRE A OFERTA DO PROEJA**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

**MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO – SETEC**

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE COLATINA – ES

OF \_\_\_\_/EAF-COL/GAB/DG

Em, 30 de setembro de 2008

A Sua Senhoria o Senhor  
Eliezer Pacheco

**Assunto: Justificativa formal sobre oferta de PROEJA**

Senhor Secretário,

Em atenção ao **Ofício Circular nº. 2939/2008 SETEC/MEC, datado de 11 de setembro de 2008**, que solicita justificativa formal desta EAF pelo descumprimento do Decreto, no que diz respeito à oferta inicial e à expansão de curso PROEJA informamos que:

A EAF Colatina já publicou 3 editais para concurso de ingresso na modalidade PROEJA sendo:

- Concurso Público para Admissão de Alunos 2007 - PROEJA – Educação de Jovens e Adultos – Jovens e Adultos maiores de 18 anos com Ensino Fundamental completo – Agroindústria – 40 vagas – duração de 3 anos – Noturno (em anexo)
- Concurso Público para Admissão de Alunos 2007 - PROEJA – Educação de Jovens e Adultos – Jovens e Adultos maiores de 18 anos com Ensino Fundamental completo- Agroindústria – 20 - 3 anos – Noturno (em anexo)
- Concurso Público para Admissão de Alunos 2008 - PROEJA – Educação de Jovens e Adultos – Jovens e Adultos maiores de 18 anos com Ensino Fundamental completo Agroindústria 20 - 3 anos – Noturno (em anexo)

Em nenhum desses processos foi possível compor uma turma, pois, não houve procura, apesar de termos feito as divulgações.

Preocupados com esta situação, iniciamos um processo de sondagem (diagnóstico através de pesquisas de campo) visando verificar quais as razões deste desinteresse. Dentre as ações, buscamos parceria com a UFES- Universidade Federal do Espírito Santo, para que pudéssemos pesquisar as causas e fomos direcionados para o Grupo de Pesquisa Interinstitucional PROEJA/CAPES/SETEC/ES/PPGE/UFES/CEFETES que se mostrou interessado pelas questões.

Após algumas reuniões demos início a um trabalho de pesquisa que se encontra em andamento.

Apesar da mesma não ter sido concluída já foi possível levantarmos alguns dados preliminares que indicam algumas razões para a falta de alunos para o PROEJA, sendo elas:

- A grande maioria dos moradores do meio rural que vive no entorno da Escola, em um raio de 30 Km, não concluiu o Ensino Fundamental;
- Falta de transporte regular para chegar a Escola para quem tem interesse em continuar os estudos;
- Falta de estímulo das famílias para que os filhos continuem a estudar, principalmente as mulheres;
- Localização da Escola, afastada de centros de maior concentração populacional, com entorno formado por pequenas propriedades rurais.

A partir destes dados e outros que serão levantados na pesquisa tais como melhor horário de estudo, cursos de interesse, grau de escolaridade dos membros da família, dificuldades para retornar a sala de aula, dentre outros, a Escola tomará providências para viabilizar a oferta efetiva desta modalidade de ensino.

Na certeza de estarmos concentrando esforços no sentido de atender o princípio do direito do jovem e do adulto à educação colocamo-nos a disposição para maiores esclarecimentos.

Sem mais, aproveito a oportunidade para elevar protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

**Tadeu Rosa**

*Diretor Geral*

*Portaria 1462 – DOU de 15/08/2006*