

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

HELTON ANDRADE CANHAMAQUE

**O CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS DO PROEJA: UM EXEMPLO
DAS CONTRADIÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E EMPREGO**

VITÓRIA

2012

HELTON ANDRADE CANHAMAUQUE

**O CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS DO PROEJA: UM EXEMPLO
DAS CONTRADIÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E EMPREGO**

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 Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof. Dra. Edna Castro de Oliveira

VITÓRIA

2012

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

C222c Canhamaque, Helton Andrade, 1983-
O curso técnico em alimentos do Proeja : um exemplo das
contradições entre educação e emprego / Helton Andrade
Canhamaque. – 2012.
139 f. : il.

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

1. Programa Nacional de Integração da Educação
Profissional com a Educação Básica na Modalidade de
Educação de Jovens e Adultos (Brasil). 2. Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. 3. Formação
profissional. 4. Educação rural. I. Oliveira, Edna Castro de, 1950-
. 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

HELTON ANDRADE CANHAMAUQUE

**"O CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS DO PROEJA:
UM EXEMPLO DAS CONTRADIÇÕES ENTRE
EDUCAÇÃO E EMPREGO"**

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 28 de setembro de 2012

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Antonio Henrique Pinto
Instituto Federal do Espírito Santo

A Deus, por iluminar sempre o meu caminho...

*Aos meus pais, Ivone e Onofre, que me deram a vida
e muito amor...*

*À Larissa, namorada, companheira e amor da minha
vida, pelo apoio e compreensão.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Edna Castro de Oliveira, que me acompanha desde o início da minha caminhada como educador, pelos momentos de atenção, carinho e dedicação.

Às professoras Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto e Eliza Bartolozzi Ferreira, que trouxeram muitas contribuições para o desenvolvimento do estudo.

Às gestoras Elizabeth Armini Pauli Martins, Diretora de Desenvolvimento Educacional do Ifes *Campus* Itapina e Denilce Salvador, Coordenadora do curso Técnico em Alimentos do Proeja, duas pessoas fundamentais na pesquisa que sempre demonstraram disponibilidade e ajudaram durante todos os momentos da pesquisa.

Ao irmão que não tive, Julio de Souza Santos, pela amizade e companheirismo, sendo a fonte que me inspirou para pesquisa.

Ao professor Ifes *Campus* Itapina e colega de mestrado, Rosinei Ronconi Vieiras, pelo apoio durante as visitas e estudos em campo.

Aos colegas do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, Celina Keiko Suguri Motoki, Custódio Jovêncio Barbosa Filho, Odiléa Dessaune de Almeida e Welson Batista de Oliveira, com quem compartilhei minhas angústias e dificuldades na Universidade.

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 pelos ensinamentos que contribuíram nas leituras pertinentes à pesquisa.

Aos colegas da Turma 24 do Curso de Mestrado em Educação, pela convivência de momentos de alegrias e angústias.

À Capes pelo financiamento da bolsa e apoio à pesquisa.

Aos alunos do curso Técnico em Alimentos, pela participação e disponibilidade durante as visitas ao *Campus* Itapina, pois sem esses sujeitos jovens e adultos essa pesquisa não teria sentido.

“O mundo é um lugar perigoso de se viver, não por causa daqueles que fazem o mal, mas sim por causa daqueles que observam e deixam o mal acontecer.”

Albert Einstein

RESUMO

Este trabalho integra os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES e teve como objetivo analisar a implementação do curso Técnico em Alimentos do Proeja no Ifes *Campus* Itapina. Como um estudo de caso, de natureza qualitativa, buscou levantar as razões que levaram a instituição a optar pela oferta do curso, tendo em vista que a pesquisa realizada no entorno da escola indicava a preferência dos moradores por curso(s) ligado(s) à Agricultura. Foram utilizados como instrumentos para o levantamento de dados, no trabalho de campo, a escuta dos sujeitos através da realização de entrevistas semi-estruturadas e questionários, bem como a análise documental para cotejar o conteúdo da proposta do Projeto de Curso. Participaram da pesquisa 44 sujeitos. Desses, 40 alunos responderam ao um questionário. Além disso, foram entrevistados, 10 alunos, 2 alunas egressas e 2 gestoras da instituição. A abordagem teórica buscou discutir os desafios da Educação Profissional integrada à Educação Básica de jovens e adultos na perspectiva da Educação do Campo, tendo como referência estudiosos do campo trabalho e educação e da educação do campo, em especial: Caldart, Saviani, Frigotto, Ciavatta, Ramos e Antunes. Dentre os resultados, podemos ressaltar que a oferta do curso foi efetivada para atender a obrigatoriedade do Decreto nº. 5840/2006 e constitui uma oferta inédita nesse *Campus*. A análise da proposta indica uma tentativa de integração na organização dos conteúdos curriculares o que desafia ação pedagógica no acompanhamento do movimento de integração no chão da escola. Os sujeitos trabalhadores/estudantes afirmam a importância do curso em sua formação destacando os conteúdos da formação profissional como os mais importantes. Apresentam preocupações quanto à sua inserção profissional, uma vez que não há uma substancial demanda de trabalho que absorva os egressos. A escuta dos alunos permitiu ainda reafirmar várias marcas sociais e culturais, com destaque para a maciça presença de mulheres e a descontinuidade dos estudos em função de suas trajetórias de vida. Permanece para a instituição o desafio da consolidação e diversificação da oferta para responder às demandas de formação profissional já levantadas, que exigem do poder público o dever de ofertar, com qualidade, a educação profissional para jovens e adultos.

Palavras-chave: Proeja. Implementação do Proeja. Formação Profissional. Ifes *Campus* Itapina. Educação do Campo.

ABSTRACT

This work is part of the studies conducted by the Research Group PROEJA/CAPES/SETEC/ES and had as its main objective to analyze the implementation of PROEJA's Food Technician course at Ifes/Itapina. As a case study, qualitative in nature, it sought to identify the reasons that led the offering of the course by the Institution, despite the fact that the results of a previous research conducted on the school's neighborhood, suggested that the community's preference was for courses related to Agriculture. Semi-structured interviews and questionnaires were used as instruments of data collection, as well as the document analysis of the Course Project proposal. 44 subjects participated in this study. Out of 44, 40 students answered to a questionnaire. In addition to, 10 male students, 2 female students, 2 alumni students and 2 representatives of the school administrative board. The review of literature presents the challenges in the Professional Education integrated to the youth and adult basic education in the Countryside education perspective, having as its main references scholars of the rural education, work, and education, as: Caldart, Saviani, Frigotto, Ciavatta, Ramos e Antunes. As part of the results, we can highlight that the course was offered in order to meet the requirements of the Decree nº 5840/2006 which was an unprecedented offer in the studied Campus. The proposal analysis shows an integration tentative in the way that the curriculum contents were organized, making the pedagogical action in monitoring its integration in the school setting, a challenge. The subjects workers/students affirm the importance of the course in their professional development, highlighting the professional related contents as the most important. The data show their concern about getting a job, since there is no such need of work that could hire the aluminis. By listening to the students, also allowed us to reaffirm many social and cultural stigmas, as one of the main findings was the great presence of women and the break in their studies due to their own life history. For the institution remains the challenge of consolidating and diversifying the course offer in order to attend to the professional development demands that have already been identified, which demands from the government the duty to offer, with quality, professional education to the youth and adult.

Keywords: PROEJA. Proeja implementation. Professional Development. Ifes Campus Itapina. Rural Education.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Mapa do Estado do Espírito Santo.....	55
Figura 2 – Mapa da Zona Rural do Município de Colatina.....	56
Figura 3 – Quadro da Organização Curricular do Curso Técnico em Alimentos do Ifes <i>Campus Itapina</i>	90

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Ponte de Itapina.....	58
Fotografia 2 – Prédio do Ifes <i>Campus</i> Itapina.....	65
Fotografia 3 – Área destinada ao plantio no Ifes <i>Campus</i> Itapina.....	67
Fotografia 4 – Entrada do Ifes <i>Campus</i> Itapina – BR 259.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produto Interno Bruto do Município de Colatina (2008).....	64
Gráfico 2 – Faixa etária dos entrevistados do entorno do Ifes <i>Campus</i> Itapina...	74
Gráfico 3 - Séries concluídas do Ensino Fundamental dos residentes do entorno do Ifes <i>Campus</i> Itapina da escola.....	75
Gráfico 4 - Áreas de interesses de atividades no meio rural dos pesquisados....	77
Gráfico 5 - O interesse em estudar no Ifes <i>Campus</i> Itapina da escola.....	78
Gráfico 6 - Preferência dos horários para o estudo.....	80
Gráfico 7 - Faixa etária dos alunos que frequentam o curso Técnico em Alimentos do Proeja Ifes <i>Campus</i> Itapina.....	93
Gráfico 8 - Vínculo empregatício dos alunos que frequentam o Curso Técnico em Alimentos do Proeja no Ifes <i>Campus</i> Itapina.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Divisão da carga horária do curso Técnico em Alimentos do Proeja Ifes <i>Campus</i> Itapina.....	89
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produção Agrícola/Lavoura Permanente do município de Colatina (2009).....	61
Tabela 2 – Produção do setor da pecuária do município de Colatina (2009).....	62
Tabela 3 – Produção do setor da silvicultura do município de Colatina (2009).....	63

LISTA DE SIGLAS

Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Centro de Educação

Cefetes - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo

CNE – Conselho Nacional de Educação

Coagri - Coordenação Nacional de Ensino Agrícola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Eafcol - Escola Agrotécnica Federal de Colatina

EP – Educação Profissional

ES – Espírito Santo

FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

Mapa - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

MEC – Ministério da Educação

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

Neja – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIB – Produto Interno Bruto

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Ppge - Programa de Pós-Graduação em Educação

Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Proeja FIC - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental

Projovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SDT/MDA - Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário

Seav - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário

Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Sesg - Secretaria de Ensino de 2º Grau

SMA – Sistema de Monitoramento e Avaliação

Suframa - Superintendência da Zona Franca de Manaus

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
1 O PONTO DE PARTIDA PARA A PESQUISA.....	21
2 O CAMINHO METODOLÓGICO.....	28
2.1 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A ANÁLISE DA TEMÁTICA.....	29
3 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	32
3.1 SOBRE AS PERSPECTIVAS DA EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	37
3.2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E SUA VISÃO HISTÓRICA E ONTOLÓGICA.....	44
3.3 OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA.....	50
4 AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO DA ÁREA PESQUISADA E AS DEMANDAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENTORNO DA ESCOLA.....	54
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E SEUS ASPECTOS HISTÓRICO- GEOGRÁFICOS.....	54
4.2 OS ATUAIS ASPECTOS ECONÔMICOS E PRODUTIVOS.....	61
4.3 O IFES CAMPUS ITAPINA.....	65
4.4 O QUE NOS DIZ A PESQUISA NO ENTORNO DA EAFCOL REALIZADA PELO GRUPO DE PESQUISA PROEJA/CAPES/SETEC/ES.....	73

5 O CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS NO IFES CAMPUS ITAPINA: O QUE, PARA QUE E PARA QUEM?.....	81
5.1 O PLANO DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS – PROEJA.....	81
5.2 O PERFIL DOS ATUAIS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS.....	92
6 A ESCUTA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS DO IFES CAMPUS ITAPINA.....	98
6.1 AS MARCAS DOS SUJEITOS DA EJA PRESENTES NO CONTEXTO DA PESQUISA.....	98
6.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: PERCEPÇÕES SOBRE O CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS.....	102
6.3 DÚVIDAS E RECEIOS SOBRE AS DEMANDAS DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.....	108
6.4 A EXPECTATIVA DE CONTINUIDADE NOS ESTUDOS.....	112
6.5 OS PERCALÇOS E AVANÇOS NA OFERTA E NA ESTRUTURAÇÃO DO CURSO.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
APÊNDICE.....	137

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação resulta de demandas oriundas das investigações inicialmente desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Interinstitucional Proeja/Capes/Setec/ES¹, em parceria com Ifes/Ufes, e dá continuidade às pesquisas realizadas no *Campus Itapina*. O estudo teve como objetivo analisar a implementação do Curso Técnico de Alimentos do Programa Nacional de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Ifes *Campus Itapina*.

Este trabalho está estruturado em 6 capítulos. No primeiro momento, compartilho minhas experiências como discente no curso de Geografia, bem como as de professor e pesquisador vividas durante a minha trajetória acadêmica e profissional, no intuito de refletir sobre as questões que emergiram no desenvolvimento deste trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso da pesquisa que teve como estratégia metodológica o Estudo de caso e como lócus da investigação o Ifes *Campus Itapina*. Nessa mesma sequência, buscamos aprofundar a análise dos resultados da pesquisa realizada pelo Grupo Proeja/Capes/Setec/ES em parceria com a então Escola Agrotécnica Federal de Colatina (Eafcol), atual Ifes *Campus Itapina*, instigado pela necessidade de compreender o porquê do não preenchimento das vagas nos editais anteriores para a abertura de cursos do Proeja na instituição. Foi realizada também uma análise do Plano do Curso - Técnico em Alimentos na relação com a proposta do Documento Base do Proeja, para verificar sua pertinência com os princípios da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos e sua perspectiva de formação humana integral.

No capítulo 3, apontamos as principais características da localidade em seus diferentes aspectos, ressaltando os mais relevantes para o município de Colatina e do Distrito de Itapina, em suas dimensões históricas, geográfica, política e

¹ Projeto de pesquisa interinstitucional entre o Programa de Pós - graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) denominado “Educação Profissional no ensino médio: desafios da formação continuada de educadores na educação de jovens e adultos no âmbito do Proeja no Espírito Santo”.

econômica. Essas são responsáveis pela conformação do espaço e da dinâmica do local.

Posteriormente, no capítulo 4, abordamos a base teórica do estudo onde serão exploradas as principais concepções que dão sustentação a investigação realizada. Dentre essas, as concepções que exploram as relações entre os desafios da Educação Profissional (EP) integrada à Educação Básica de jovens e adultos na perspectiva da Educação do Campo, e outras abordagens teóricas acerca da EJA (Educação de Jovens e Adultos) integrada à EP, o trabalho como princípio educativo e sua visão histórica e ontológica e os sentidos da educação ao longo da vida. Além disso, como resultados de demandas que surgiram durante o percurso, trazemos para pensar algumas questões que se ocupam do contexto do campo e seus sujeitos, para então colocarmos em análise a oferta do curso Técnico em Alimentos e seus significados para os envolvidos na pesquisa.

Em continuidade, no capítulo 5, traçamos uma reflexão sobre o Plano de Curso Técnico em Alimentos, ressaltando suas principais concepções que nos ajudam a compreender como se conformou a oferta do curso na instituição, além do perfil dos atuais alunos que frequentam as turmas do Proeja na escola.

Prosseguindo, no capítulo 6, trazemos as análises das escutas junto aos educandos e gestores da instituição, essas escutas contribuíram para a análise do entendimento desses sujeitos sobre a oferta do curso, sobre a formação profissional e a inserção dos sujeitos da EJA no mundo do trabalho. A partir dessas leituras, problematizamos o processo em que se deu a oferta do curso na instituição, evidenciando as dificuldades e os desafios que persistem para a continuidade da oferta do Proeja no lfe *Campus Itapina*.

Para concluir, são feitas as considerações finais, que evidencia os pontos que fundamentaram a implementação do curso Técnico em Alimentos. Apontamos os resultados do processo de análise. Sobre a implementação do curso, podemos apontar que o mesmo foi instituído para basicamente para atender a obrigatoriedade do Decreto nº. 5.840/2006, mas que no início apresentou dificuldades na abertura das turmas, quando foi ofertado o curso Técnico em Agroindústria. Dentre os pontos positivos da oferta do curso, é ressaltado nos depoimentos que a escola ganhou um novo turno, com a oferta do curso no período noturno, possibilitando novos espaços

de convivência entre os alunos do internato e do Programa. Além disso, os educando demonstram o orgulho por retornarem à escola e de terem a possibilidade de ingressarem no Ifes *Campus Itapina*. Vale ressaltar que a oferta do curso Técnico em Alimentos ainda se mantém ativa, indo para o quarto ano consecutivo, sendo essa uma conquista relevante, principalmente, pelo histórico inicial de dificuldade de instituir o Programa no *Campus Itapina*.

1 O PONTO DE PARTIDA PARA A PESQUISA

As relações entre a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação no Campo fazem parte de minha trajetória de formação desde o período da graduação em Geografia até a minha inserção no exercício da docência. Desde então, pude desenvolver a prática e estudar a teoria desses campos intrínsecos que me possibilitaram experimentar, com a pesquisa e a extensão, as práticas de EJA e de EP que me suscitavam diálogos e problematizações.

Grande parte dos alunos ingressantes no curso de Geografia não tem a motivação, que seja explícita, de assumir a docência como uma pretensão pessoal e/ou profissional. Confesso que minha intenção inicial não se aproximava em nenhum momento do curso e das disciplinas voltadas para a licenciatura.

Naquela época (no ano de 2003), considerava a grade curricular do curso de Geografia uma perversidade, devido à possibilidade de o aluno seguir, concomitantemente, os estudos do bacharelado e da licenciatura. Essa opção causava um desconforto na escolha de sua futura profissão, já que a atuação de um profissional bacharel em Geografia quase que inexistia, e a Licenciatura tornou-se a opção mais viável para assegurar uma vaga nesse mercado acirrado. A escolha de qual carreira seguir tornou-se o objeto de inúmeras dúvidas e preocupações para um jovem que havia ingressado recentemente no ensino superior, onde tudo era parte de um universo de novidades.

Minha intenção de debruçar com afinco sobre a licenciatura em Geografia não provém de uma decisão simplória que acompanhasse as disciplinas de uma grade curricular determinada. Esse fato se deu mutuamente como um desejo e objetivo, pois na vida tudo é feito de encontros, possibilidades e escolhas. A escolha foi feita no momento em que decidi participar das reuniões do grupo que discutia a Educação do Campo² no Estado do Espírito Santo (meados de 2005).

² Grupo que constituía o projeto de pesquisa intitulado “Territorialidades e protagonismos na construção de alternativas ao desenvolvimento. Agroecologia, economia solidária e Educação no Campo no Norte do Espírito Santo”, organizado pelo prof. Dr. Paulo César Scarim em parceria com o laboratório de Geografia Humana do departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Posteriormente, surgiu o convite para participar das reuniões de planejamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)³. A partir desse Programa tive a possibilidade de vivenciar/habitar um espaço formativo que foi fundamental no meu percurso acadêmico, conheci então o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Esse fato abriu muitas portas para minha atuação como professor, principalmente, voltado para a modalidade da EJA. Além da formação acadêmica, o Pronera contribuiu para minha formação humana, pois tive a possibilidade de estudar e conhecer a realidade do contexto agrário do Espírito Santo, ocupando espaços de discussão dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária e por melhores condições de vida no campo.

Um momento marcante nessa caminhada foi o Estágio de Vivência realizado no período das férias escolares (no mês de janeiro de 2006), momento em que os estagiários vivenciaram o cotidiano das salas de EJA em assentamentos e acampamentos rurais atendidos pelo Pronera. O local no qual realizei meu estágio foi o Acampamento Liberdade, localizado no município de Ponto Belo, no extremo Norte do Espírito Santo, aproximadamente a 350 km de distância da capital. Poucos graduandos conhecem a realidade do campo, muitos desconhecem as condições precárias existentes de uma pobreza que castiga, principalmente, em acampamentos rurais. Desse modo, conformam um espaço de negação de direitos aos homens e mulheres que vivem nesse campo. As inúmeras experiências vividas e as narrativas e histórias contadas ao longo daquela semana mudaram minha forma de refletir sobre a vida, pois ali conheci inúmeras famílias formadas por jovens, idosos e crianças que estavam à beira de uma rodovia, imprensadas dos dois lados por latifúndios com criação de gado. Todos esses sujeitos esperando por algo, que ninguém sabia ao certo o que era exatamente, mas todos esboçavam um olhar de esperança e de convicção da causa de estarem naquela situação.

³ O Pronera no Espírito Santo teve seu primeiro período a partir de 1999 através da oferta do curso superior de Pedagogia da Terra. Em 2000 teve início o Pronera - Educação de Jovens e Adultos, voltado para a alfabetização e formação específica dos educadores. O último convênio ocorreu no período de 2005 a 2006 ofertando turmas de alfabetização e do 1º segmento do Ensino Fundamental. O Programa em questão tinha por finalidade contribuir na redução do analfabetismo e na elevação da escolaridade entre os trabalhadores rurais assentados e acampados em áreas de reforma agrária no Estado do Espírito Santo.

Nesse mesmo período, nessa imersão na educação tanto no campo quanto na cidade, tive a oportunidade de assumir uma sala de aula atuando como docente no Projeto Escola de Fábrica⁴, uma iniciativa do Governo Federal através do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia (Setec), com o objetivo de possibilitar a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em espaços comunitários (organizações não governamentais, escolas públicas, associação de moradores e centro de treinamento de empresas privadas).

Durante o período que estive como professor do referido projeto, vivenciei um espaço educativo que permitia vários encontros com esses jovens. Dessa forma, fui conhecendo um pouco mais de suas aspirações profissionais e os modos de assimilar suas vidas com as exigências do mundo do trabalho. Através de uma formação voltada para a educação básica e qualificação profissional, esses jovens de baixa renda e estudantes de escolas públicas tiveram a oportunidade de acesso à formação, que proporcionou uma nova perspectiva de vida, tanto no âmbito pessoal como no profissional, superando uma barreira atribuída ao imaginário que os impedia de saírem das margens impostas pelo núcleo social.

Contudo, minha inquietação em estudar algo relacionado à Educação Profissional para sujeitos jovens e adultos emerge de minha atuação no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), onde compus a equipe do Sistema de Monitoramento e Avaliação⁵ (SMA) nas funções de estagiário (2007-2008) e, posteriormente, na atribuição de Supervisor Administrativo (2009). O Programa em questão surge como uma ação interministerial integrante da Política Nacional de Juventude lançada pelo governo federal em 2005, com o intuito de atender ao público jovem, na faixa etária de 18 a 24 anos, com o ensino fundamental incompleto e sem vínculos formais de trabalho. Como programa, o Projovem em sua concepção tinha o caráter emergencial, uma vez que atendia jovens que não completaram seus estudos e que não tinham acesso à educação. Também foi

⁴ Como docente do Projeto Escola de Fábrica no ano de 2005, ministrei as disciplinas: Geografia do Espírito Santo, História do Brasil, História Regional, Meio Ambiente, Diversidade Étnica e Diversidade de Gênero. No início do Projeto foram ofertados dois cursos profissionalizantes: Profissional em Qualidade no atendimento Hospitalar e Iniciação Profissional em Agente Comunitário.

⁵ O Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) é representado pelas Universidades que atuam na supervisão do Projovem, a Ufes compõe a Regional gerenciada pela UFMG.

considerado como uma ação experimental, pois surgia de uma proposta curricular denominada inovadora com a articulação de três vertentes: o ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária⁶.

Este caminho entrelaçado entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional foi fundamental na minha formação como docente. Além disso, essa experiência despertou minha vontade de pesquisar as relações entre a Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional. Nessa perspectiva, a valorização dos conhecimentos dos sujeitos da EJA adquiridos ao longo da vida, bem como o trabalho como princípio educativo são elementos fundamentais.

A concretização do ato de pesquisar sobre a EJA integrada à EP se deu a partir do meu ingresso no Mestrado em Educação. Nessa interação entre o campo de interesse da pesquisa, em conjunto com meu percurso de atuação como docente, emerge o espaço de ações/discussões pertinentes ao Proeja. Na atuação como membro e bolsista do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES pude vivenciar um espaço de diálogo e análise no qual foi sendo identificados os desafios da integração da EJA à EP.

O Programa em questão tem como intuito a oferta da Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos ofertada em instituições públicas. Sua proposta busca a formação de cidadãos e cidadãs emancipados para inserção e atuação no mundo do trabalho, tendo consciência de seus direitos e deveres. O Proeja como indução de política educacional evidencia não apenas a expansão da oferta pública de Educação Profissional, mas também visa a uma educação de qualidade voltada à formação integral do cidadão (BRASIL, 2007).

O Proeja como tema de pesquisa tem motivado diversos pesquisadores nos últimos sete anos, perfazendo uma agenda de debates e estabelecendo um rico campo de investigação. Sob indução do Edital Proeja/Capes/Setec nº 03/2006⁷ fomentou a

⁶ O princípio fundamental do Projovem que constitui seu currículo é o da integração entre Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã e propõe aliar teoria e prática, formação e ação, explorando a dimensão educativa do trabalho e da participação cidadã.

⁷ Esse Edital constituiu o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Proeja/ Coordenação de

produção de pesquisas nos Programas de Pós-graduação e tem contribuído para a formação de pesquisadores voltados para estudos sobre a temática da EJA e EP.

Esta dissertação faz parte desse movimento e integra as pesquisas em andamento desenvolvidas pelos pesquisadores em formação no âmbito do Proeja, no estado do Espírito Santo. A escolha do problema de pesquisa não foi uma tarefa simples, pois havia as várias questões que poderiam também ser exploradas pela aproximação e atuação do Proeja no Estado do Espírito Santo. Nesse ponto, o Grupo de Pesquisa teve uma contribuição fundamental no sentido de instigar e de possibilitar a percepção do que seria, de fato, mais relevante como objeto de estudo no processo. Este estudo segue a perspectiva das ações já desenvolvidas e desencadeadas pela equipe do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES na esfera de atuação do Programa no Estado do Espírito Santo.

Após muitas indagações e sugestões, o tema escolhido emergiu no próprio Grupo de Pesquisa, em função de uma de suas ações realizadas, em parceria com o Ifes Campus Itapina. A então Eafcol buscou o apoio do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES para a realização de um estudo que tinha por intuito o levantamento das demandas de educação profissional em Itapina e nas localidades de seu entorno⁸. O Grupo de Pesquisa firmou esse processo de cooperação com o Ifes *Campus* Itapina, realizando a pesquisa com a finalidade de levantar dados a partir dos quais se pudesse pensar a oferta do Proeja no referido espaço, além de contribuir para futuras reestruturações e propostas para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Escola.

Nessa instituição foram publicados, entre os anos 2007 a 2008, três editais de processo seletivo para o curso Técnico em Agroindústria, ofertado no período noturno. No entanto, as inscrições de alunos ficaram abaixo das expectativas, tornando inviável a abertura do referido curso. Mesmo após a publicação de três editais, a Instituição ainda não tinha estabelecido a abertura dos cursos técnicos do Proeja, fato que persistiu até meados de 2008. Esse dado levou a escola a ser

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) (BRASIL, 2006, p. 1).

⁸ Pesquisa Realizada em 26 e 27 de Setembro e em 03 e 04 de Outubro de 2008.

questionada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) que exigia esclarecimentos diante do não cumprimento da oferta do Proeja na instituição⁹.

A homologação da Lei nº.11.892, sancionada em 29 de dezembro de 2008, extinguiu os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's) e as Agrotécnicas Federais, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Como resultado desse movimento, a Eafcol passou a compor, juntamente com as demais Agrotécnicas e Uned's do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes), o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

Já como Instituto Federal, o Ifes Campus Itapina lançou, em março de 2009, o quarto edital para o Proeja, ofertando o curso Técnico em Alimentos no período noturno, sendo 40 vagas disponibilizadas. Dessa vez, o Campus obteve êxito com a abertura de duas turmas em abril de 2010, uma vez que o número de inscritos ultrapassou o número de vagas ofertadas.

Os dados levantados pelo Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES indicaram uma preferência pelos cursos ligados à agropecuária. No entanto, esses dados foram encaminhados à instituição sem uma análise mais detida, faltando nesse processo uma maior articulação, análise e discussão dos resultados obtidos pelo levantamento de campo realizado pelo Grupo. No percurso, o fato da Instituição ter optado pela oferta do Curso Técnico em Alimentos fez com que o Grupo de Pesquisa se voltasse para essa questão, no sentido de buscar um aprofundamento das análises dos dados obtidos. Nesse contexto, o trabalho ora apresentado tomou como uma de suas tarefas realizar uma análise mais aprofundada desses dados, o que emergia como demanda tanto para a Instituição quanto para o Grupo de Pesquisa.

Emerge então, desse contexto, a definição do problema de pesquisa, que se expressa na seguinte formulação: *Qual o percurso realizado pelo Ifes Campus*

⁹ A partir do Decreto nº. 5.840/06, foi determinado que as instituições federais de educação profissional devessem implantar os cursos e programas regulares inerentes ao Proeja até o ano 2007, incluindo, nessa oferta, as Unidades de Ensino Descentralizadas (Uned's) do extinto Cefetes e as Escolas Agrotécnicas Federais. Segundo o Decreto, as instituições deveriam oferecer, no mínimo, dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007 (BRASIL, 2006).

Itapina que levou à implementação do Curso Técnico em Alimentos na Instituição tendo em vista outras demandas de formação profissional no contexto do campo?

Para tentar responder ao problema, definimos como objetivo geral: *Analisar a implementação do Curso Técnico em Alimentos no Ifes Campus Itapina.*

Como seus objetivos específicos buscamos:

- Identificar as principais razões que levaram à implementação do curso Técnico em Alimentos no Ifes Campus Itapina, relacionado-o com o contexto social e econômico atual;
- Debater através da análise dos dados iniciais levantados pelo Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES a opção da instituição pelo curso Técnico em Alimentos;
- Descrever as principais concepções, crenças e visões dos sujeitos jovens e adultos da instituição sobre a oferta desse curso e sua formação profissional;
- Identificar os motivos que levaram esses sujeitos da EJA a efetuarem a matrícula no curso Técnico em Alimentos.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO

Para a compreensão do processo de implementação do Curso Técnico em Alimentos do Proeja no Ifes Campus Itapina, utilizamos como estratégia metodológica o estudo de caso, de cunho qualitativo, uma vez que busca evidenciar a singularidade do objeto de estudo, que se manifesta através da dificuldade inicial de efetivar a oferta e a opção da Instituição pelo Curso Técnico em Alimentos.

É importante ressaltar que a Instituição foi a pioneira na oferta do referido curso do Proeja, entre todos os *Campi* do Ifes. Sendo importante, nesse processo, observar uma particularidade do local no que diz respeito aos sujeitos que são atendidos pela escola e o que eles influenciaram, ou não, na implementação do curso.

Daí que a singularidade do estudo em que os contornos foram sendo redefinidos no percurso, embora mantendo similaridade com outros casos já estudados no contexto do Proeja/ES e no Ifes *Campus* Itapina (SANTOS, 2010). Desse modo, este estudo apresenta-se, como sugere Lüdke e André, bem delimitado, com sua singularidade e sua distinção, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar da pesquisa. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17).

As principais características que fundamentam o estudo de caso, como a delimitação, particularidades e singularidades do contexto de pesquisa, confirmam a necessidade de tratar o objeto de estudo como único. Logo, podemos apontar que uma das principais características que compõem o estudo de caso é a ocorrência da elucidação dos fatos pertinentes ao objeto de estudo ao longo da pesquisa. Mesmo o investigador partindo de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo e que, posteriormente, servirão de base para a análise dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

2.1 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A ANÁLISE DA TEMÁTICA

Como uma forma de buscar dados para a pesquisa, primeiramente realizamos a análise documental pertinente ao objeto estudado. Os documentos que se mostraram relevantes nesta conjuntura foram: o relatório da demanda de oferta produzido pelo Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES e o Plano do Curso Técnico em Alimentos integrado ao Ensino Médio na Modalidade Jovens e Adultos e o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007). Os dados do Grupo de pesquisa são referentes à demanda por Educação Profissional, para a antiga Escola Agrotécnica Federal de Colatina, atualmente Ifes *Campus* Itapina. Esses dados serviram como indicativos para avaliarmos as reais condições e as necessidades de oferta da modalidade da EJA integrada à Educação Profissional nessa localidade.

As pesquisas documentais possibilitaram uma análise dos fatos que emergiram ao longo da pesquisa de campo. Portanto, esse momento de análises possibilitou levantar informações que permitiram problematizar os dados oriundos da escuta dos sujeitos envolvidos. Desse modo, após a análise documental, abordamos a escuta dos sujeitos envolvidos no processo com intuito de compreender sua participação e suas reflexões sobre o processo de implementação do curso em questão no Ifes *Campus* Itapina.

Para isso, realizamos entrevistas semi-estruturadas, que seguiram um roteiro de perguntas abertas, com os seguintes sujeitos: dez alunos atualmente matriculados no Proeja (Apêndice A), dois alunos egressos do referido programa e duas gestoras da instituição que atuam no curso Técnico em Alimentos (Apêndice B). Além das entrevistas, foram aplicados quarenta questionários (Apêndice C) com os atuais alunos matriculados no curso.

Nosso intuito foi buscar levantar os principais fatores constitutivos do processo de implementação do Curso Técnico em Alimentos no Ifes *Campus* Itapina. Nesse sentido, foi necessário fazer a escuta/análise das falas, das concepções e das perspectivas desses sujeitos que participam do Programa e que ocupam os espaços da instituição. Lüdke e André (1986) ressaltam a importância dos dados resultantes das entrevistas, uma vez que são momentos que possibilitam uma análise mais profunda de fatos não observados por outros meios, sendo que:

Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

A escuta realizada nessa pesquisa foi essencial para a compreensão do processo, uma vez que possibilitou conhecer as particularidades dos sujeitos envolvidos, aliada a outras fontes que nos auxiliaram a traçar o perfil dos alunos. Desse modo, foi possível relacionar histórias de vida dos sujeitos e suas perspectivas de estudo e do futuro exercício de uma profissão. Ao ressaltar tais narrativas, valorizamos os conhecimentos dessas pessoas, adquiridos ao longo de suas vidas, mesmo que “expulsas” do ambiente escolar ou pela falta de acesso a uma educação básica de qualidade.

Tratando-se de jovens e adultos que foram excluídos em diversos contextos da sociedade, encontramos no espaço escolar a possibilidade de valorizar suas experiências, até então desprezadas, que passam a integrar os conteúdos e as formas de aprendizagem na escola. Escutar/analisar essas narrativas contribuíram para potencializar as percepções desses sujeitos, pois tais falas, até então silenciadas e esquecidas, fazem parte da reflexão sobre essas experiências e compõem o percurso metodológico.

Com a intenção de não inibir ou constranger os discentes durante a realização das entrevistas, foi acordado por ambas as partes, através de assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que não haveria em momento algum a identificação de seus nomes. Desse modo, foram escolhidos nomes fictícios para cada sujeito entrevistado, uma vez que essa condição seria uma forma de extrair dos depoimentos suas reais posições diante da satisfação e/ou insatisfação com o curso e com sua formação.

O formato de escuta, já destacado anteriormente, foi feito através de entrevista semiestruturada, composta por perguntas referentes à percepção, desejos e perspectivas dos alunos e gestores do Proeja na instituição. Em média, cada abordagem foi realizada tendo a duração aproximada de 15 minutos, sendo as falas

gravadas e transcritas por meio digital. Com o intuito de abordar a todos os alunos matriculados, foram aplicados questionários. Esse instrumento buscou levantar as principais características dos alunos, como: faixa etária, sexo, local de residência entre outros pontos que conformam um pouco da trajetória desses sujeitos e demonstram suas percepções acerca da formação profissional e suas perspectivas de inserção no mercado de trabalho.

O tempo de envolvimento com o *lócus* da pesquisa antecede ao período específico de trabalho de campo no estudo desse objeto, durante os meses de janeiro a março de 2012. Ressaltamos que a greve ocorrida na instituição, no ano de 2011, acabou por comprometer uma condição mais efetiva no levantamento dos dados.

Como a escola fica em uma área isolada e os alunos chegam ao *Campus* próximo do horário das aulas, tivemos a preocupação de não interferir no andamento das atividades. Organizamos as entrevistas em quatro dias para a aplicação. Além disso, tivemos os contatos iniciais com a instituição que foram duas visitas nos anos de 2010 e 2011, para firmar a cooperação e nos apresentar para escola, buscando o acolhimento dos gestores e dos alunos, bem como a abertura dos sujeitos para a realização da pesquisa.

3 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Uma das questões que emergiram no desenvolvimento da pesquisa refere-se à busca das relações entre as finalidades propostas pelas Leis Orgânicas do Ensino, com ênfase para o Ensino Agrícola¹⁰, no contexto da Reforma Capanema entre 1942 a 1946, e a atual oferta de Educação Profissional que vem orientando a formação dos sujeitos que têm buscado atualmente o Iles *Campus* Itapina, situado no campo. Importa para esse estudo explorar essas relações, uma vez que a proposta do Proeja traz elementos presentes, desde a sua origem, nas finalidades do que se denominou pelo Ministro Gustavo Capanema de Ensino Agrícola. Conforme disposto no Art. 2º do Decreto-Lei nº. 9.613/1946, o ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (BRASIL, 1946).

Em relação à preparação do trabalhador agrícola, o Ensino Agrícola teria como finalidades, conforme o Art. 3º do referido Decreto-Lei:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados (BRASIL, 1946).

Considerando as finalidades previstas para a formação do trabalhador rural, a perspectiva da formação técnica e da formação humana, proposta pelas Leis Orgânicas, se faz também como princípios norteadores para a formação do trabalhador da indústria orientando o modelo de Educação Profissional do país. O que nos permite observar que a ênfase da formação humana tem sido buscada como perspectiva ao longo da história da Educação Profissional no país durante os últimos 56 anos desde a Reforma Capanema.

¹⁰ Decreto-Lei nº. 9.613/1946 de 20 de agosto de 1946.

No que se refere ao contexto específico do campo, buscamos fazer dialogar essas fontes históricas¹¹ com a atual produção acadêmica sobre a educação das populações residentes em áreas rurais, em função das reivindicações dos movimentos sociais presentes no campo, que lutam pela combinação do acesso à terra e à educação em escolas públicas nessas áreas. Deste modo, a educação voltada aos sujeitos trabalhadores rurais se posiciona contrária à lógica produtiva que identifica o campo como um lugar exclusivamente de negócio, não sendo necessários investimentos sociais.

Conforme o Documento Preparatório da II Conferência Nacional “Por um Educação Básica do Campo”¹², é fato que “o campo existe e é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem vive nele” (KOLLING; CERIOILLI; CALDART, 2004, p.4). De acordo com o Documento, no campo vivem e trabalham milhões de brasileiros e brasileiras (cerca de 29 milhões de pessoas)¹³, sujeitos identificados como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, caboclos, meeiros, boia-fria, entre outros. Sobre suas marcas e identidades, as autoras indicam que:

[...] os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (KOLLING; CERIOILLI; CALDART, 2004, p.3).

Neste Documento também há graves denúncias sobre o descaso e o abandono presentes na Educação no Campo, que conformam a realidade e expõem as dificuldades e a contínua luta pelos direitos fundamentais que não são acessíveis a essa população, dentre eles: a falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens; a falta de infraestrutura e qualificação/valorização dos docentes; a falta de apoio às iniciativas de renovação pedagógica; os currículos que não atendem às

¹¹ DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Estudo mapeia e discute o conhecimento produzido na área da Educação Rural, nas décadas de 1980 e 1990, com o objetivo de esboçar o “estado da arte” neste campo de investigação.

¹² Texto intitulado “**Por uma política pública de Educação do Campo**”. Documento Preparatório para II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, Luziânia/GO, 2004.

¹³ Levantamento da população residente em áreas rurais. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2011).

questões do campo e aos interesses dos seus sujeitos; os maiores índices de analfabetismo estão no campo e entre as mulheres do campo¹⁴ (KOLLING; CERIOILLI; CALDART, 2004).

Nesse sentido, pensar uma proposta de Educação Profissional para o campo implica analisar o seu contexto e o que suas realidades expressam. Segundo Caldart (2009), o campo e suas diferentes lógicas de produção agrícola polarizam-se “entre uma agricultura voltada para a produção de alimentos – identificada como agricultura camponesa – e uma voltada para o negócio, sobretudo para a produção de *commodities* – agronegócio ou agricultura industrial” (CALDART, 2009, p.43). Vale ressaltar a forte e desproporcional influência do agronegócio sobre a agricultura camponesa, dominando boa parte dos recursos e espaços produtivos presentes nas áreas rurais do país. Esse fato induz ao pensamento de que a produção agrícola camponesa seria um atraso para a realidade atual, um resquício do passado que ainda persiste em existir. Porém, os percalços e dificuldades enfrentados pelo modelo produtivo do agronegócio, além de sua ideologia de exploração/degradação ambiental, abrem a possibilidade para a articulação de novas formas alternativas de produzir no campo, dentre elas a valorização da agricultura camponesa nos moldes da produção familiar (OLIVEIRA, 2001).

Nessa perspectiva, torna-se necessário, conforme sugere Caldart, que uma proposta de Educação Profissional para o Campo tenha como preocupação preparar os trabalhadores para a análise dessa realidade e das contradições nela envolvidas, e rediscutir as finalidades da Educação Profissional (CALDART, 2009).

A partir de tais considerações, é possível perceber que a educação ofertada à população rural no Brasil tem sido objeto de estudos e de tensões/reivindicações de organizações sociais há muito tempo. Cabe assinalar os avanços da legislação educacional brasileira, especialmente a partir do art. 28 da LDB 9.394/96 que estabelece o direito dos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural.

¹⁴ Cerca de 6 milhões de pessoas residentes em áreas rurais não são alfabetizadas. Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2011).

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

No campo da formação profissional nas áreas rurais, Caldart (2009) chama a atenção para as instituições federais de ensino agrícola que, no caso específico dessa pesquisa, remete ao *lócus* de investigação na sua origem conhecida até hoje como Colégio Agrícola de Itapina. Para a autora, as escolas agrícolas “surgiram para atender às demandas de implementação da chamada revolução verde e, apesar de todo debate desenvolvido, ainda não existe no país uma política de educação profissional para a agricultura camponesa” (CALDART, 2009, p.44).

Esta conjuntura afirma a ideia que ainda estamos longe de uma real estruturação de uma Educação do Campo destinada para a agricultura camponesa, cuja formação se volte para as distintas profissões que conciliarão o desenvolvimento econômico local com a produção agrícola. A autora chama a atenção para o fato de que as inovações tecnológicas devem ser incorporadas ao processo formativo com sua devida crítica aos sentidos que a tecnologia pode assumir na produção e/ou destruição da vida, uma vez que o que se busca é a formação “para um trabalho cada vez mais complexo” (CALDART, 2009, 45). Essa concepção de formação assumida pela Educação do Campo implica na assimilação dos fundamentos no âmbito da ciência e da tecnologia diante dos processos produtivos e das relações sociais existentes. Assim sendo, a autora problematiza a questão que é corriqueira nas discussões sobre a viabilidade da formação para a permanência ou não do homem no campo. Para ela é necessário:

[...] superar a falsa antinomia entre preparar para ficar no campo ou sair dele. Ficar ou sair não é algo a ser julgado como bom ou ruim em si mesmo. É preciso que sejam educados os trabalhadores do campo para que tenham condições de escolha e para que, ficando ou saindo, possam ajudar na construção de um projeto social no qual todos possam produzir com dignidade suas condições materiais de existência (CALDART, 2009, p.47).

Como o *lócus* da pesquisa é uma escola que está no campo e recebe alunos oriundos do campo, mas que residem atualmente na cidade, coloca-se aí então

uma questão de suma importância para compreender o desafio e a complexidade da oferta de Educação Profissional no campo.

As questões da ruralidade ou das novas ruralidades que vêm sendo produzidas pelo processo de desterritorialização e expulsão do homem do campo se faz pertinente na busca de compreensão da implementação do curso Técnico em Alimentos no Ifes *Campus* Itapina, considerando os sujeitos para quem o curso vem sendo ofertado. Ao explorar a questão das novas ruralidades vamos encontrando elementos teóricos que nos permitem dialogar com o contexto da pesquisa. Nesse caso, a relação dual campo x cidade, urbano x rural é problematizada. Para Hernández (2012), as zonas rurais são como pontes que se integram com o urbano, prestando serviços aos habitantes da cidade.

Sobre territórios antes utilizados exclusivamente na agricultura coexistem desenvolvimento residenciais, pequenas e médias empresas, produções agrícolas e agroindustriais, usos turísticos e recreativos e áreas de preservação e valorização dos patrimônios paisagísticos, ambientais e culturais. [O que nos leva a considerar que] a desterritorialização física não implica automaticamente a desterritorialização em termos simbólicos e subjetivos. Pode se abandonar fisicamente um território, sem perder a referência simbólica e subjetiva através da comunicação à distância, da memória, das recordações etc (HERNÁNDEZ, 2012, p.60).

Nesse sentido, tentando escapar de uma análise simplista em relação às origens dos alunos do curso Técnico em Alimentos que tendem a situá-los muito mais como de pertencimento a grupos sociais urbanos do que rurais, nos cabe aqui uma outra reflexão desse mesmo autor, quando chama a atenção para o fato de que não existe pertencimento total em termos de territorialidade. “Os sujeitos combinam múltiplas formas de pertencimento a grupos sociais que não necessariamente correspondem ao espaço territorial” (HERNÁNDEZ, 2012, p.61). Para esse autor, a escola é um desses espaços sociais, sem desconsiderar outras atividades e espaços em que esse pertencimento se manifesta.

Essas reflexões nos fazem retomar a pertinência da oferta da Educação Profissional do Ifes *Campus* Itapina, que atenda à formação de sujeitos trabalhadores da cidade e do campo na perspectiva de um projeto social global. Diante dessas reflexões, as condições de vida dos sujeitos “que vivem e trabalham no campo [e na cidade], suas identidades, valores, saberes e práticas” e seus pertencimentos sociais requerem ser considerados, favorecendo, assim, uma formação que lhes permitam assumir

como opção de vida, tanto na cidade quanto no campo, o protagonismo da participação ativa nesse projeto de sociedade (CALDART, 2009, p.47).

Portanto, a implementação da oferta do Proeja perpassa pela necessidade de identificar as condições e marcas pertinentes aos sujeitos que serão atendidos, com a finalidade de se efetivar uma oferta com qualidade, observando os princípios previstos no Documento Base do Programa.

3.1 SOBRE AS PERSPECTIVAS DA EJA INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para tratar da integração da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional é necessário abordar o sentido dessa formação profissional para os sujeitos da EJA. Desse modo, para analisar as perspectivas de ambos os campos em questão, no que se referem à formação de trabalhadores e trabalhadoras, cabe refletir sobre o movimento das conquistas no campo da legislação e suas repercussões nas políticas instituídas em nosso país, nas últimas décadas, através de Programas como o Proeja.

É sabido que esse Programa foi criado com a explícita opção política pela formação da classe trabalhadora, orientada pelos princípios da formação humana integral. Os sujeitos jovens e adultos da cidade e do campo, tal como vistos nesse estudo, passam a demandar formação profissional, no contexto das transformações no mundo trabalho (Antunes; Alves, 2004), onde a escola assume um papel fundamental na formação dos trabalhadores. Esses sujeitos apresentam características semelhantes que nos permitem identificar os processos de exclusão da educação pelos quais configuram-se como sujeitos da EJA. Ou seja, o não acesso à escola, os processos de descontinuidade da escolarização da Educação Básica até a formação profissional que os possibilite uma inserção digna no mercado de trabalho. Outros fatores que configuram semelhanças entre esses sujeitos indicam sua posição marginal na sociedade, tais como: raça/etnia, condição socioeconômica, gênero, idade, desemprego/trabalho informal, entre outros. Além desses aspectos, temos outros fatores que são intimamente ligados aos territórios

habitados por esses sujeitos, como é o caso dos quilombolas, indígenas, camponeses, ribeirinhos e pescadores que, por carregarem pertencimentos a esses grupos sociais do campo, são relegados a segundo plano, “não só pelo Estado, mas também pelos estudiosos que historicamente têm dado pouca atenção para esses grupos e seus processos de escolarização” (HERNÁNDEZ, 2012, p.10). Daí as marcas sociais culturais desses sujeitos são distintas:

[...] trabalhadores e trabalhadoras – que produzem sua existência nas diferentes práticas laborais. Para estes e estas, no campo jurídico, tem se afirmado que a EJA como modalidade possa dar conta de exercer sua função reparadora de uma dívida histórica, o que a institui como um direito fundamental, cuidando para que lhes seja proporcionado maiores oportunidades educacionais (OLIVEIRA; CEZARINO, SANTOS, 2009, p.3).

Esses sujeitos estão envolvidos pela dinâmica da necessidade do trabalho na sua perspectiva ontológica de produção da existência e, ao mesmo tempo, pela exigência de inserção no mercado de trabalho, muitas vezes precário, em que a formação para o trabalho simples se reduz ao treinamento de habilidades e competências que lhes são exigidas. Nesse sentido, o perfil do trabalhador do mundo contemporâneo passa a ser inseparável do sistema educacional, evidenciando uma nova função à escola no que diz respeito à formação profissional, que visa apenas ao treinamento para o exercício de certas competências. Desse modo:

[...] o novo perfil de trabalhador demandado pelo mercado de trabalho pressupõe atributos de competências que passam a ser definidos, desenvolvidos e exaltados pelo sistema educacional, delegando um novo papel específico à escola, ou seja, produzir indivíduos capazes de desenvolver determinadas habilidades e competências necessárias aos novos padrões de eficiência exigidos por um mercado flexível, ágil e em constante processo de mudanças (VASCONCELOS; FILHO 2009, p.40).

Nesse contexto, as competências necessárias aos sujeitos que devem exercer um trabalho leva-os à uma corrida onde a competição é desigual. A partir desse campo, onde o mercado promete o emprego, mas opta pela pessoa mais capacitada e com mais tempo de instrução, o grau de empregabilidade torna-se um prêmio para aqueles que superam essa disputa, pois a maioria que fica de fora desse círculo serve apenas para quantificar a outra realidade, o número que representa a quantidade de desempregados (FRIGOTTO, 2005).

Para Frigotto (2011), a posição desses sujeitos que fracassaram perante o mercado evidencia não só o aumento dos índices de desemprego, mas também a perda dos direitos sociais, onde podemos destacar a ênfase de culpa atribuída a essas

pessoas que não possuem as competências necessárias. Diante disso, o autor ressalta que “o agravamento das desigualdades no capitalismo contemporâneo, desloca a produção dessa desigualdade [...] para o plano do fracasso do indivíduo”, levando-o a assumir a sua culpabilidade pelo desemprego, ou por não arranjar emprego (FRIGOTTO, 2011, p.117).

Além disso, cabe ressaltar o preconceito atribuído aos sujeitos jovens e adultos pela descontinuidade nos estudos e, conseqüentemente, de serem alunos fora da “faixa etária regular”. Esse discurso transfere a culpa aos jovens e adultos, não considerando a realidade do seu contexto, aspectos como a falta de acesso à escola e a ausência de oferta pública e gratuita de qualidade. Assim, esses indivíduos são estereotipados como irregulares, a margem, como se isso fosse opção, responsabilidade e culpa deles. Desse modo, são atribuídas a esses sujeitos marcas sociais que definem um campo repleto de preconceitos e discriminações:

O não acesso e a naturalização da descontinuidade nesses processos de escolarização têm também produzido marcas socioculturais que vão identificando esses sujeitos como produto do fracasso escolar, fadados a reproduzir de forma determinista a lógica dual da escola capitalista (OLIVEIRA; CEZARINO, SANTOS, 2009, p.3).

O passado descontínuo de formação ou exclusão dos ambientes escolares conformou essas marcas aos sujeitos da EJA. Porém, esse quadro gera uma ideia contraditória, a partir de afirmações que culpabilizam o sistema educacional pela falta de profissionais com qualificação adequada para atender às demandas do mercado de trabalho, enquanto do outro lado existe um quantitativo significativo de jovens desempregados ou subempregados (PAIVA, 2006).

Retomando o título desse item que coloca em diálogo a EJA e a EP, cabe aqui situar o que teoricamente se refere como classe trabalhadora, ressaltando sua reconfiguração no contexto da sociedade contemporânea. Para Antunes e Alves (2004) a conformação atual da classe trabalhadora, que compreende os homens e mulheres que não possuem os meios de produção e vivem através da “venda da sua força de trabalho”, passa por várias mutações. Dentre as várias transformações no mundo do trabalho que têm afetado a reconfiguração da classe trabalhadora, destacamos, a partir dos autores mencionados, algumas mudanças que nos permitem dialogar diretamente com os dados empíricos desse estudo: a redução do proletariado fabril oriundo da indústria que se estruturou ao longo do século XX e,

paralelamente, o aumento do setor de serviços que é absorvido por grande parte do trabalho precarizado. Outra mudança remete ao aumento significativo da presença feminina no mundo do trabalho contemporâneo, acompanhado de um movimento inverso quando se trata das questões salariais das mulheres trabalhadoras. Uma terceira mudança que destacamos refere-se à forte tendência de exclusão dos jovens (que já atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho) e dos adultos (acima dos 40 anos que foram excluídos do mercado e não conseguem o seu retorno), aumentando o contingente de sujeitos que aceitam os trabalhos precários e os índices de desempregados (ANTUNES; ALVES, 2004).

Sobre as questões referentes às mudanças no mundo do trabalho, o caso específico dessa pesquisa tem tido o seu *locus* afetado se considerarmos o potencial econômico de Colatina, sua capacidade como polo industrial, bem como sua tradição histórica na produção agrícola do Estado, no sentido de que o deslocamento para o setor de serviços tem acumulado toda a receita da produção local. Nesse contexto, a Educação Profissional para jovens e adultos tende a acompanhar essas mudanças no sentido de influir na oferta de cursos e, em específico, do Curso Técnico em Alimentos. Isso passa a afetar os sujeitos da EJA quando buscamos relacionar a realidade que lhes é imposta no que se refere à busca de inserção/permanência no trabalho com dignidade e, conseqüentemente, sua formação profissional vinculada a um curso voltado para o setor de serviços, a partir do qual passam a disputar as vagas mesmo que inexistentes no mercado.

O acesso à educação de qualidade restrita às elites só serve para ressaltar a posição contrastante da educação ofertada para a massa analfabeta com menos recursos financeiros, uma educação que foca os trabalhos de menor complexidade. Ciavatta (2011) chama atenção para o fato de que não seria apenas ao segmento da educação básica que tem sido negado, particularmente aos jovens e adultos, os elementos fundamentais para o domínio das técnicas e da reflexão/problematização do mundo em que vivem. Nesse ponto de carências e ausências, a autora destaca que:

A sociedade brasileira tem uma dívida secular com a população trabalhadora, relegada, desde os primórdios do país, a não receber conhecimentos, senão aqueles que fossem necessários ao trabalho produtivo no campo e nos espaços urbanos. Mais tarde, com séculos de atraso em relação aos países europeus colonizadores, o ideal educacional, necessário à produção capitalista, implantou-se, de modo escasso e limitado, apenas nas funções de ler, escrever, contar e aprender um ofício (CIAVATTA, 2011, p.35).

Nesse sentido, o que temos observado no contexto da globalização e suas repercussões na agenda política educacional brasileira, nos últimos anos, são ações de políticas focais que atendem às necessidades momentâneas, com a finalidade única de alcançar metas e resultados, de preferência, em um curto período. Portanto, tais meios não contemplam de fato a universalização do acesso à educação básica até o nível médio com a qualidade necessária.

Segundo Frigotto (2005), as denominadas políticas de inserção visam ações com respostas rápidas para responder à falta de acesso à educação, problema que tem caráter de urgência, devido à dívida histórica que o Estado assumiu perante as classes desfavorecidas, excluídas e esquecidas ao longo dos processos históricos. De fato, o ideal seria propagar a visão de políticas perenes que atendam de forma efetiva, confirmando o direito do acesso à educação básica e à formação profissional não apenas para atual geração, mas também para as futuras. Nesse sentido, importa considerar os avanços ao longo dos últimos quase vinte anos, que possibilitaram uma nova discussão sobre a educação profissional, indo além da finalidade do projeto do capital, enfatizando o movimento que levou ao percurso de conquistas políticas no que refere à qualidade e acesso à educação pública.

A partir da revogação do Decreto nº. 2.208/1997 viu-se um embate entre a ação da insistência do neoliberalismo em querer influenciar nos moldes e concepções da educação, a fim de manter e ampliar a desigualdade social, em contrapartida, a articulação de uma estruturação do projeto de sociedade justa e solidária.

A homologação do Decreto nº. 5.154/2004 não foi suficiente para eliminar a herança deixada pelo campo político neoliberal de forma mais intensa durante a década de 1990, uma vez que ainda persistiu a manutenção do poder das forças hegemônicas. Mas não podemos negar que, mesmo timidamente, foi trilhado um caminho para atender o desenvolvimento social das classes populares. Consequentemente, a modalidade da EJA emerge nesse momento de avanço, passando a ocupar os

espaços de discussões políticas e de relevância para a educação no país, principalmente, quando tensiona a questão do direito e as formas de efetivação da oferta de uma educação de qualidade e formação para os jovens e adultos trabalhadores. Segundo Paiva (2006), esses avanços incluem a EJA no campo dos direitos cessados à classe social menos favorecida. Todavia, há muito ainda o que avançar nas formas de oferta, pois:

[...] as tendências que a educação de jovens e adultos assume, como campo político em disputa pelo direito, tensionando a esfera pública estatal a garantir e manter modos de oferta, mais do que confirmar a disputa de incorporações nos instrumentos legais, consolidando a EJA nos orçamentos, assegurando organicamente políticas de atendimento: planos estaduais e municipais de educação, em sua maioria, estão por construir, configurando espaço novo de possibilidades para a inclusão da EJA no campo dos direitos. A efemeridade dos programas, mesmo concertados pelo governo federal, com intenções e concepções evidenciando o compromisso com o direito, esbarram nas disputas internas e não contam com o povo na rua, nem com a pressão de jovens e adultos, exigindo esse direito (PAIVA, 2006, p.17)

Assim, as relações entre a Educação Profissional e a EJA tornaram-se um campo de discussão/produção, passando a retomar a perspectiva da integração a partir da revogação do Decreto nº. 2.208/1997. Dessa forma, começamos a caminhar para a retomada da oferta de cursos da educação profissional integrada com a educação básica. Nesse contexto, a aproximação entre a EJA e a Educação Profissional, em nível médio, tem seu respaldo na Portaria nº. 2.080/2005¹⁵, onde as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas passam a ter o compromisso de ofertar cursos de educação profissional integrados ao ensino médio na modalidade da EJA. Posteriormente, passam a ganhar força e abrangência, através do Decreto nº. 5.840/2006 que institui o Proeja.

No entanto, os avanços e conquistas não eliminaram por completo as demandas existentes. De fato, ainda é possível perceber que o campo de tensões caminha intimamente com a necessidade de assumir os fins de um projeto de desenvolvimento, tanto para as escolas localizadas no campo quanto as urbanas, ratificando o continuísmo dessa lógica de mercado que influencia nas relações sociais, conseqüentemente, nas formas de oferta e acesso à educação.

¹⁵ Institui as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As relações que envolvem o trabalho e a educação, previstas no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), indicam uma formação integral do ser humano na perspectiva da não subordinação à dinâmica da formação exclusiva para o mercado. O que implica conceber que a educação não pode ser reduzida “à mera formação para profissões ou para determinadas práticas ou trabalhos específicos” (LIMA FILHO, 2008). Desse modo, configura um campo que valoriza, entre outros espaços, formas e tempos, uma prática de formação que não se restringe unicamente à aquela mediada pelo conhecimento escolar. Busca-se considerar os saberes produzidos pelos sujeitos em seus percursos, em outros espaços formativos que não os escolares, saberes esses construídos pela mediação do trabalho por aqueles que vivem do trabalho (ANTUNES, 2004).

Dessa forma, as políticas educacionais não podem ignorar o contexto em que os sujeitos da EJA estão inseridos, nem seus conhecimentos e experiências adquiridas. Uma vez negado o reconhecimento das experiências por eles adquiridas e suas características socioculturais, a tendência é de ampliar o campo das políticas compensatórias que têm por intuito transformar a classe trabalhadora em mero objeto de mercado para que atenda às demandas produtivas, principalmente, quando se trata de uma faixa etária que envolve os jovens, cuja necessidade “premente e inadiável” de inserção no mercado os empurra para fora da escola, como parte das circunstâncias de uma “realidade rebelde da sociedade brasileira marcada pela profunda desigualdade social” (LIMA FILHO, 2008, p.122). Essa realidade também é reafirmada por Antunes e Alves (2004), como destacado anteriormente, a crescente exclusão dos jovens como uma das mudanças no mundo do trabalho. Jovens que, atingindo “a idade de ingresso no mercado de trabalho e sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 339).

A educação se mantém refém das normas e intenções impostas pelo interesse do capital, formalizando um espaço de pouco diálogo entre as necessidades de cunho social e os avanços pertinentes às ciências. Essa estrutura é fundamentada no campo das políticas de formalidades que servem exclusivamente para atender as vontades dos grupos dominantes, que transmitem os ideais elitistas em um discurso desprovido de ações de âmbito sócio democrático (MÉSZÁROS, 2005).

Ainda nesse aspecto, o autor aponta que essas políticas de formalidades alimentam os interesses hegemônicos, uma vez que é uma abordagem elitista mesmo quando se proclama democrática, sob a lógica de uma educação que busca preservar os padrões e valores hegemônicos contra a “anarquia e subversão”. Dessa forma, “exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p.48).

Nesse sentido, a educação necessita ser articulada como um processo fundamental, de forma que sua função não seja exclusivamente para o atendimento das demandas de mão de obra instruída para os anseios do sistema. Para a viabilidade de tais fatos, temos a EJA integrada à Educação Profissional como uma possibilidade de uma ação orgânica, com as práticas que atendam às necessidades do sujeito e, paralelamente, não desconsiderando as transformações e as novas dinâmicas que configuram o mundo do trabalho.

3.2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E SUA VISÃO HISTÓRICA E ONTOLÓGICA

Na abordagem desse item, que busca explorar várias dimensões do trabalho, importa considerar, conforme Saviani (2007, p. 154) que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas [e guardam entre si] uma relação de identidade”. Tomando como referência o processo de hominização vamos observar que, desde o início, quando o homem começa a se destacar da natureza, ele o faz distinguindo-se dos demais animais, agindo sobre ela para transformá-la em função de suas necessidades, o que nos remete à conhecida referência clássica de Marx e Engels, quando afirmam que os homens passam a se diferenciar dos animais “a partir do momento em que começam a produzir seus meios de vida, [...] condicionados por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

Isso só é possível em função do trabalho que realizam. Ao passo em que vão produzindo seus meios de vida, através do trabalho, os homens vão se produzindo no processo. É nesse sentido que o trabalho se constitui como mediação de primeira ordem. Na sua essência e generalidade:

[...] o trabalho não é uma 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 sua especificidade (KOSIK, 1986, p.198-199).

A partir de tais considerações, o trabalho em si é uma produção de toda atividade humana sendo que na sua dimensão mais crucial surge como contribuinte para responder aos elementos da vida biológica do ser humano e paralelamente responde às necessidades no âmbito da vida afetiva, lúdica, simbólica, cultural e social. Assim sendo, conforme Frigotto (1998), as mediações de primeira ordem condizem com as necessidades humanas, envolvendo a regulamentação necessária das atividades biológicas reprodutivas e da dimensão populacional, conjuntamente, aos recursos naturais que são disponíveis aos sujeitos naquele espaço habitado (FRIGOTTO, 1998).

Segundo Saviani (2007), o homem como produto do seu trabalho forma-se como homem, pois ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir a sua própria existência. Portanto, “a produção do homem é ao mesmo tempo um processo educativo” (2007, p.154). Esse foi o processo vivido pelas comunidades primitivas, no modo de divisão natural do trabalho, quando a educação era um processo espontâneo. “Os homens aprendiam a trabalhar trabalhando, lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, educando-se e educando as novas gerações” (p.154). As relações entre trabalho e educação, no entanto, são rompidas com o desenvolvimento da produção o que conduz à divisão social do trabalho, ao advento da propriedade privada e, conseqüentemente, à divisão dos homens em classes.

Nesse sentido, o trabalho esteve sempre presente nas transformações sociais da humanidade e, a partir do sistema capitalista, empregou seus parâmetros e suas regras. Sua dinâmica favorece a constituição de um sistema contínuo e permanente, onde se estabelece o modo de produzir e de consumir. O modo capitalista de produção impulsiona, de um lado, o desenvolvimento das forças produtivas do

trabalho social, e, do outro, a economia do emprego do capital constante (MARX, 1984).

Nos escritos de Marx e Engels (2007), em *A ideologia Alemã*, vamos encontrar referências explícitas à divisão do trabalho na implantação do processo do modo de produção capitalista como algo que só se efetiva a partir do momento “em que surge uma divisão entre trabalho material e trabalho espiritual”¹⁶(p.35). Isso significa que o trabalho passa a ser distribuído a cada um dentro “de um campo de atividade exclusivo e determinado que lhe é imposto e ao qual não pode escapar” (p.38). No entanto, a divisão social do trabalho na relação entre diferentes nações tende a observar o desenvolvimento das forças produtivas entre e no interior das mesmas. O que leva inicialmente, segundo os autores, “à separação entre o trabalho industrial e o comercial de um lado e o trabalho agrícola de outro, e com isso a separação da cidade e do campo e a oposição entre os interesses de ambos” (p. 89).

Essa dinâmica atravessa a história do desenvolvimento das forças produtivas em diferentes contextos em que a divisão social do trabalho promove o surgimento da manufatura que toma o lugar das corporações e, conseqüentemente, a expansão do comércio entre cidades e, posteriormente, entre nações. Esse movimento constitui a divisão de classes na trama em que se tem produzido a exploração dos trabalhadores. Ora, essa divisão no trabalho instituída também provocará uma divisão na educação.

Sobre esse contexto histórico educacional, Saviani destaca a cisão que ocorre na unidade das relações entre a educação e o trabalho (até então intrínsecas). Cabe assinalar que a partir do escravismo essa cisão definiu duas distintas modalidades de educação: a primeira destinada aos sujeitos da classe dominante, voltada para os homens livres, e a outra para a classe dos escravos e serviçais. A primeira forma focava em atividades estritamente intelectuais, na discussão da arte das palavras e nos exercícios lúdicos e militares, enquanto na segunda, o processo educativo era direcionado apenas para atividades simplórias e manuais do trabalho. Nesse contexto, Saviani ressalta a instituição da educação destinada aos membros das classes que dispõem do tempo de ócio e lazer, tempo livre que passa a se organizar

¹⁶ Conforme tradução da obra “*A ideologia Alemã: crítica da mais recente à filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão e seus diferentes profetas (1845-1846)*”.

na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria da população voltada apenas para atender as relações e os processos de trabalho (SAVIANI, 2007).

O autor destaca, ainda, que o eixo produtivo que se desloca do campo para cidade e da agricultura para indústria converte o saber de potência intelectual em potência material. A partir do advento da industrialização houve uma crescente simplificação dos ofícios, desse modo reduzindo para uma formação mais específica a partir da qual foram induzidas as máquinas que passaram a executar a maioria das atividades. Essa forma de produzir determinou uma reorganização nas relações sociais de modo que a dominância da indústria nos setores de produção reflete a valorização dos espaços das cidades, em contraposição ao campo (SAVIANI, 2007). Nesse contexto, o mesmo autor afirma que:

[...] a Revolução Industrial correspondeu a uma revolução educacional: aquela que colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação [...] O sistema de ensino, bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais (SAVIANI, 2007, p. 159).

A partir daí, surge um novo tipo de trabalhador e a escola passa a educar esse sujeito para esta divisão e fragmentação do trabalho. Assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores. Diante do exposto, Kuenzer (2005) destaca que um:

[...] novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização (KUENZER, 2005, p.78).

Dessa forma, com a instituição do sistema capitalista é imposta uma nova ordem social em que os indivíduos, a partir de sua função na divisão do trabalho, deveriam pactuar com suas normas, conduzindo-os para o campo da alienação coletiva em prol do desenvolvimento deste modo de produzir e consumir. Entre essas normas, podemos citar o disciplinamento e a prescrição de diretrizes éticas difundidas entre as classes de trabalhadores, com o intuito de garantir a ordem e evitar o desperdício de forças que deveriam ser direcionadas apenas para o exercício do trabalho.

Segundo Kuenzer (1986), dentro desse contexto, a escola volta-se aos interesses e anseios do capital, como uma concepção de mundo a ser incorporada pelo trabalho.

Isso significa que “o capital desenvolveu um processo pedagógico peculiar que combina força e persuasão, e se articula com o projeto hegemônico da classe burguesa” (KUENZER, 1986, p.60).

A autora ainda ressalta que a escola é fruto da prática fragmentada, essa divisão é expressada e reproduzida através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. Por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, a escola se faz “o espaço por excelência do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis,[...], uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social” (KUENZER, 2005, p. 79 - 80).

A partir do estabelecimento da educação através de seus padrões ditos formais, temos a estipulação do que deveria ser ensinado aos sujeitos que ocupam o espaço escolar. Neste conjunto, a educação passa a atender aos interesses do capital que exige a formação de uma mão de obra para sustentar o sistema e manter o proletariado no mesmo padrão social, sem nenhuma mobilidade.

Contrapondo a essa forma de organização da escola imposta pelos anseios do sistema capitalista, o trabalho deve ser constituído como um direito e um dever e concebido como um princípio formativo ou educativo. Desse modo, com base no Documento Base do Proeja, trataremos a educação como:

[...] o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho. Frente ao processo de crescente exclusão social, desemprego estrutural, desassalariamento, desemprego juvenil, baixa escolaridade e qualificação insuficiente dos trabalhadores, concentração da riqueza, reestruturação produtiva e incorporação das tecnologias de informação e comunicação no processo produtivo, as mudanças e as transformações só serão significativas se forem, efetivamente, estruturais e profundas, ou seja, se envolverem a configuração de uma outra sociedade, em bases éticas — políticas, culturais e sociais (BRASIL, 2007, p. 31).

O trabalho como princípio educativo compõe uma discussão mais ampla, sendo algo que não se baseia apenas em técnicas ou metodologias de aprendizagem, mas sim na preocupação e inserção de princípios éticos e políticos na formação do trabalhador. Dentro desta perspectiva, o trabalho como princípio educativo pauta-se “pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana

pelo trabalho - ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem” (BRASIL, 2007, p. 38).

Ainda dentro desta perspectiva, Frigotto (2005) destaca que o trabalho como um princípio educativo é “ao mesmo tempo, um dever e um direito”, fato este que reafirma os seres humanos como seres da natureza, que possuem demandas para seu convívio e sobrevivência. Nessa direção, para o trabalho como princípio educativo atribui-se:

Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2005, p.61).

Ampliando a discussão, Ramos (2007) explora o trabalho como princípio educativo, tomando-o como base para a organização curricular e o desenvolvimento de objetos, conteúdos e métodos. Segundo a autora, o trabalho garante nossa existência, a partir da produção de riquezas da contemplação de nossas necessidades. Essa relação econômica empregada ao trabalho na sociedade moderna fundamenta o discurso da profissionalização. Nesse sentido, a integração entre trabalho, ciência, cultura, a profissionalização é uma dimensão diferente da formação que é reduzida à preparação do trabalhador para o mercado de trabalho (RAMOS, 2007).

É justamente para contrapor o discurso que se tem defendido, na proposta do Proeja, que a Educação Profissional não seja vista apenas nas suas finalidades como ferramenta de preparação para o mercado de trabalho. O que se busca é proporcionar uma formação em que a discussão sobre as condições impostas pelo sistema e as dinâmicas produtivas presentes na atual sociedade sejam colocadas em questão, contribuindo, desse modo, na formação de sujeitos para o exercício da crítica e da autonomia.

Nessa conjuntura, o caminho perpassa pela construção de um projeto que tem como intuito reconhecer e valorizar os diversos sentidos da formação dos trabalhadores, buscando superar a dualidade histórica entre formação básica e formação

profissional, que compreende o trabalho no seu duplo sentido (histórico e ontológico).

Cabe salientar que o trabalho no seu sentido ontológico busca a compreensão dos diversos processos presentes na história da produção científica e tecnológica, “como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (RAMOS, 2007, p. 67).

Pelo sentido histórico, o trabalho é entendido como “princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (RAMOS, 2007, p. 68).

Concordamos com Ramos (2007) quando afirma que a formação geral permite adquirir conhecimentos para a compreensão da realidade, enquanto na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido inerente aos processos produtivos impostos. Estes são reconhecidos através das denominadas técnicas e ações que “a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos possibilitarão atuar de maneira autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade” (RAMOS, 2007, p. 69).

Portanto, a formação de trabalhadores tem como pressuposto o trabalho como princípio educativo visando um processo dinâmico, focado nas diversas formas de relações sociais entre os sujeitos envolvidos. Desse modo, é possível viabilizar ações de caráter transformador, constituídas a partir da construção coletiva e do conhecimento que dialoguem com diferentes saberes incorporados através das vivências advindas dos educandos e dos educadores.

3.3 OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Trazemos como algo necessário para explorar teoricamente um conceito polêmico que, ao longo dos últimos anos, tem ganhado força no contexto brasileiro, principalmente no campo da Educação de Jovens e Adultos. Esse princípio tornou-

se o foco central na formulação das políticas educacionais, difundida em nível global a partir do Relatório da Unesco, intitulado “Aprender a Ser”¹⁷.

Outra referência é a Declaração de Hamburgo (1997) que é elucidativa ao apontar e reconhecer o direito de aprender por toda vida, sendo a Educação de Adultos concebida dentro desse contexto. O documento afirma a EJA como um direito essencial dos sujeitos, pois abrange as suas necessidades, como o “direito de ler e escrever, de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas” (UNESCO, 1997, p.24).

No estudo realizado por Machado e Garcia (2011), sobre as concepções acerca da educação ao longo da vida no Brasil, são apontadas duas posições distintas que fizeram parte do contexto histórico da EJA no país, no século passado. A visão defendida no período da ditadura militar visava uma educação ao longo da vida que protegesse os interesses do capitalismo, enquanto a outra posição, da década de 1930, estabelece a educação como uma possibilidade para a formação do trabalhador através da superação da ignorância e do sistema escolar imposto, tratando-o como um caminho para a conscientização desses sujeitos (MACHADO; GARCIA, 2011).

Independentemente do conceito empregado, seja educação ou aprendizagem ao longo da vida, o entendimento da educação como uma forma “contínua” surgiu no século passado como uma obrigatoriedade do Estado que enfatizava o compromisso de assumir a oferta pública de educação (LIMA, 2007). Dentre os principais objetivos da educação contínua, destacamos aquele que visa possibilitar aos sujeitos sua autonomia e o exercício de sua cidadania, transformando as condições sociais impostas através de uma formação crítica. Mas, essa visão destoa da atualidade, uma vez que a propagação das ideias da formação e a aprendizagem ao longo da vida são orientadas, basicamente, para o atendimento da “adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global” (LIMA, 2007, p.14).

Na contemporaneidade do mundo neoliberal, o papel do Estado foi minimizado em vários setores, possibilitando ao mercado o protagonismo nas relações sociais e

¹⁷ Título do relatório coordenado por Edgard Faure, por encomenda da Unesco, datado de 1972.

econômicas que conformaram a sociedade. Neste quadro, a educação tornou-se uma mercadoria e a aprendizagem ao longo da vida se constituiu como um “atributo meramente individual” que só terá finalidade contra o outro sujeito que tenha “menos competências para competir” (LIMA, 2007, p.20).

Diante dos padrões formais estabelecidos, a educação passa a ser vendida como mercadoria e vista como a única fonte de conhecimento capaz de promover o desenvolvimento humano. A aprendizagem formal se limita aos conhecimentos já impostos, desconsiderando qualquer fato ou ato que seja procedente da vivência ou adquirido através da experiência humana. Entretanto, vale destacar, a relevância da aprendizagem, pois através dela podemos gerar um campo de interrelações sociais responsáveis por estipular inúmeras formas de manifestações, sem precisar ser definido e/ou imposto pelas regras da educação formal. Nesse contexto, Mészáros observa que a aprendizagem pode ser concebida em qualquer lugar/ambiente:

[...] muito do nosso processo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada (MÉSZÁROS, 2005, p.53).

Dessa forma, o autor ressalta que há uma possibilidade para contrapor esse sistema que institui a formação voltada apenas para o capital. Para ele, os caminhos que levam à educação ao longo da vida devem ser estabelecidos de modo que a formação tenha um papel relevante para iniciar uma reforma radical no sistema imposto (MÉSZÁROS, 2005).

Nesse sentido, a educação ao longo da vida não se pauta pela visão de formação que busca a empregabilidade e que, posteriormente, atribui ao sujeito a responsabilidade pelo fracasso escolar e pela não aquisição de competências necessárias exigidas pelo mercado de trabalho. Machado e Garcia (2011) destacam que a formação aligeirada e focada no treinamento “se já não eram suficientes para nortear a concepção de educação ao longo da vida dos sujeitos, hoje sequer sustenta os interesses do mercado de trabalho” (MACHADO; GARCIA, 2011, p.213).

À luz desse debate, concordamos com o Freire quando o mesmo reflete sobre o ato de educar e de ser educado como uma ação designadamente humana. O ser humano ao longo de sua vida se educa nas diversas formas de relações sociais, devido à sua condição de inacabamento (FREIRE, 1997).

Na mesma perspectiva, embora ressignificando a compreensão de Freire, Brandão (2002, p. 293-294) ressalta que a educação é uma “vivência solidária de criação de sentidos ao longo da vida e em cada um dos momentos da vida de cada ser humano”, não podendo ser estruturada apenas como um caminho de “preparação para a vida”. Desse modo, a educação de pessoas adultas ocorre ao longo da vida, envolvendo os diferentes espaços e tempos e os inúmeros atores e contextos da vida social.

Todavia, observando o contexto atual, podemos identificar um campo de divergências entre os atuais projetos educacionais, sendo que um desses se posiciona através da realidade funcional da educação para a formação profissional e a outra visão que corresponde à educação difundida através de projetos engajados no desenvolvimento do pensamento crítico e emancipação dos sujeitos. Segundo Lima (2007, p. 14), as tensões entre “projeto radicalmente realista e funcionalista” e os “projetos de filiação crítica e emancipatória” geram uma realidade dualista que deve ser superada, para emergir novas formas de articular e pensar a educação ao longo da vida.

Logo, há pertinência em se discutir e refletir sobre a educação ao longo da vida, especificamente nessa pesquisa, pelo fato de que o Proeja representa uma proposta de oferta da formação básica integrada à formação profissional, atendendo a jovens e adultos que carregam um histórico de exclusão das instituições de ensino e que mesmo assim retornam a elas. Esses indivíduos continuam buscando se educar, movidos pelas/nas circunstâncias em que lhe são exigidas. A perspectiva formativa fundamentada na emancipação desses sujeitos da EJA possibilita a problematização das relações presentes no mundo do trabalho, de modo a perceber a importância da continuidade dos estudos e de seu direito à educação de qualidade.

4 AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO DA ÁREA PESQUISADA E AS DEMANDAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ENTORNO DA ESCOLA

Neste item abordamos os principais aspectos históricos, econômicos e produtivos que envolvem o local da pesquisa. Através dos dados do Censo Agropecuário (2009) do IBGE, levantamos os potenciais da região do município de Colatina, com o intuito de identificar as possíveis relações da oferta do curso Técnico em Alimentos com a dinâmica produtiva local. Por fim, nos debruçamos sobre os dados levantados pelo Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES no entorno escola, estudo que teve a finalidade de contribuir com o Ifes *Campus* Itapina no levantamento de demandas de formação para a oferta do Proeja na instituição.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E SEUS ASPECTOS HISTÓRICO-GEOGRÁFICOS

O local da pesquisa em questão situa-se no distrito de Itapina que pertence ao Município de Colatina, localizado no Noroeste do Estado do Espírito Santo. Colatina é uma cidade de 1.439 quilômetros quadrados e está a 135 quilômetros da capital Vitória, sendo considerado um local de extrema relevância nos aspectos históricos, culturais e econômicos do Estado (Figura 1).

Sobre os aspectos populacionais, segundo o último Censo Demográfico, o município possui população superior a 110 mil habitantes com uma densidade demográfica em torno de 78,5 habitantes por km², sendo que 88% residem no perímetro urbano, enquanto 12% ocupam a zona rural (IBGE, 2010).

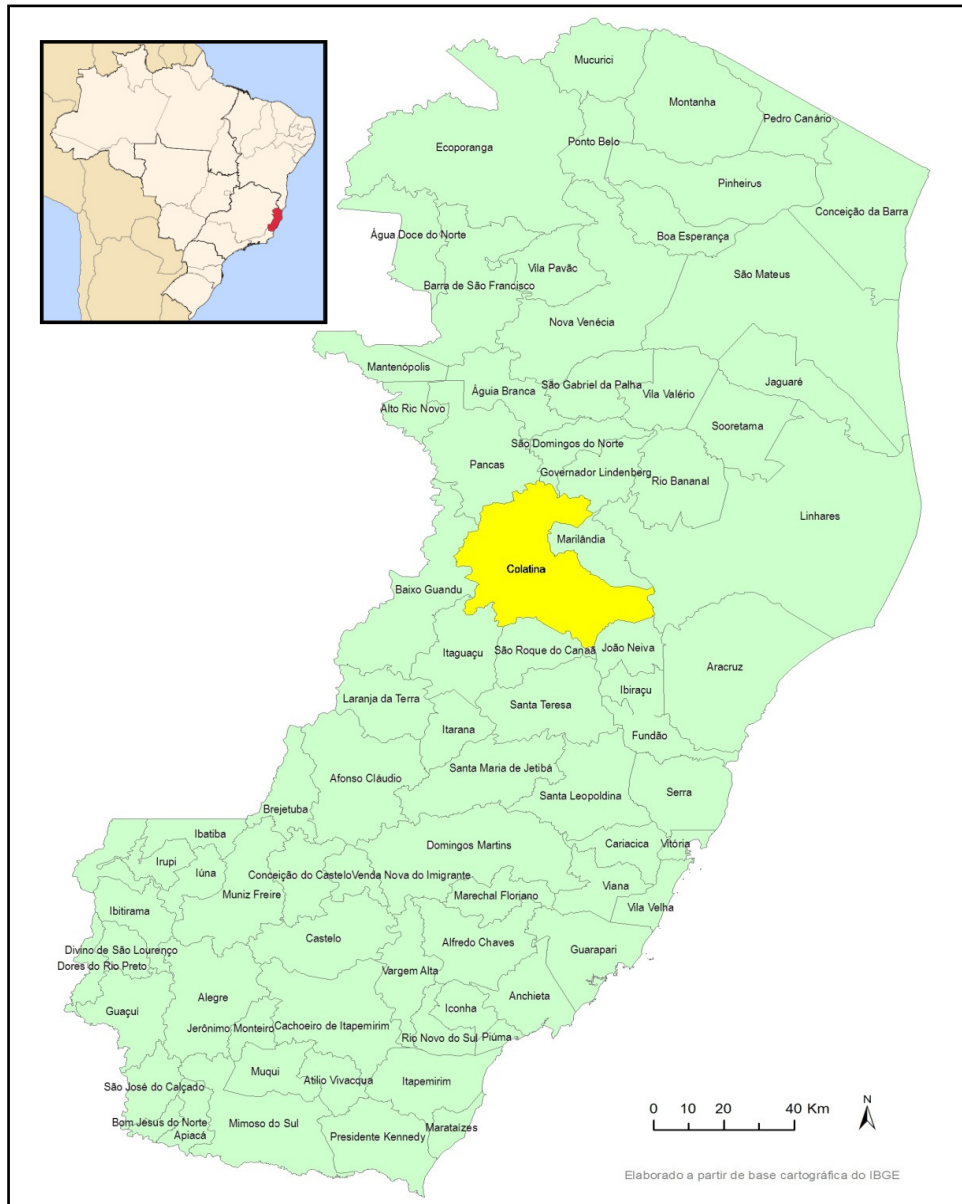


Figura 1. Mapa do Estado do Espírito Santo e em destaque o Município de Colatina.

Fonte: IBGE, 2010.

O município de Colatina (Figura 2) pertence ao Território Rural denominado Polo Colatina, instituído a partir da Política de Desenvolvimento Territorial desenvolvida pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA). Este território é constituído pelos municípios de Colatina, Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Governador Lindenberg, Itaguaçu, Itarana, Laranja da Terra, Mantenópolis, Marilândia, Pancas, São Domingos do Norte e São Roque do Canaã. O território Polo Colatina foi homologado no ano de 2003, sob orientação do Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável e da SDT/MDA, com o

intuito de fomentar o desenvolvimento rural sustentável nas zonas agrícolas dos municípios citados.



Figura 2. Mapa da Zona Rural do Município de Colatina.

Fonte: Prefeitura Municipal de Colatina, 2012.

No que consta sobre a história do município de Colatina, registros do século XVI descrevem que a região era povoada pelos índios Botocudos que dominavam uma extensa área de floresta nas localidades próximas ao Rio Doce chegando até o município de São Mateus, no Norte do Estado. Esse grupo indígena começou a desaparecer a partir da década de 20 do século XX, com o rápido desenvolvimento

de Colatina e a sua emancipação política do município de Linhares, ao qual pertencia, e concomitantemente com a onda de povoamento da Região Norte, a partir da construção da Ponte Florentino Ávidos, datada do ano de 1928 (PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA, 2012).

Apenas ao final do século XIX é que houve o aumento do fluxo populacional com a chegada dos imigrantes italianos, alemães e poloneses e com a propagação da navegação ao longo do Rio Doce. Em 1899, o povoado de Colatina Velha recebe o nome de Vila de Colatina, pertencendo ao município de Linhares, em homenagem à dona Colatina, esposa do então presidente do Estado, Muniz Freire. Em Itapina, na Barra do Rio Lajes, ao sul do Rio Doce, a ocupação se deu pelos imigrantes alemães, italianos e brasileiros oriundos do Estado de Minas Gerais. O desenvolvimento do povoado, que se chamou "Ita", se deu a partir de 1915, principalmente após a chegada do Coronel João Albuquerque, em 1919 (PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA, 2012).

Já o distrito de Itapina tem sua fundação datada no final do século XIX, mas apenas a partir da Lei Estadual nº. 15.177, de 1943, é que o distrito de Lage passa a ser denominado de Itapina. Vale ressaltar que a ascensão econômica do distrito, no início do século XX, esteve sempre ligada à produção cafeeira que contribuiu para que Itapina se tornasse um dos polos comerciais mais importantes do Estado, em certos momentos, mais influente do que a própria sede do município de Colatina (IBGE, 2010).

Com a inauguração da Estação Ferroviária, em 1907, integrante da Estrada de Ferro Vitória–Minas, Itapina conquistou *status* de centro comercial com notória importância econômica, atraindo diversos ramos e serviços para a região. O transporte ferroviário gerou um grande impulso para ocupação e permanência da população na região, de onde vieram a substituir o transporte realizado pelos lombos de animais e dos carros de bois, de modo a economizar tempo e aumentando a produtividade (HERKENHOFF, 2000).

Entretanto, apenas entre as décadas de 1920 a 1940 se presenciou a implantação do setor agropecuário na região e em suas adjacências, uma vez que o distrito passava a ganhar destaque na produção de café e, conseqüentemente, pelo aumento da oferta de comércio e prestação de serviços no local. Além do café, o

distrito de Itapina desenvolveu nessa época algumas outras atividades econômicas, como: a extração de madeira, a criação de gado e o garimpo de pedras preciosas (RIBEIRO, 2005).

Com o cenário local em pleno progresso, o distrito ganhou notória influência na região, pois desenvolveu um forte comércio financiado pelos colonos produtores de café (de modo a possibilitar as regalias tecnológicas da época como o uso de energia elétrica e telefonia). Um fato marcante que evidencia o *status* de grande polo econômico foi durante a campanha eleitoral de Juscelino Kubitschek que visitou Itapina, e logo ratificou o compromisso com os moradores locais para a construção de uma ponte que ligaria o distrito até a outra margem do Rio Doce (RIBEIRO, 2005).

A promessa da campanha eleitoral foi cumprida e a construção da ponte foi iniciada, mas no final da década de 1950, a obra foi paralisada por falta de recursos governamentais (indícios da crise que ocasionou o declínio do preço do café no mercado mundial), sendo concretizado apenas dois terços do projeto inicial da obra. A estrutura da ponte ainda permanece até hoje sem ser finalizada, sendo que o principal meio de comunicação entre o distrito e o outro lado do rio é feito por balsas (Foto 1).



Foto 1. Ponte de Itapina que não foi finalizada desde a década de 50 do século passado.

Fonte: Tiago Folador, 2011.

A paralisação da obra em questão foi o divisor de águas do distrito de Itapina, pois marcou o início da decadência da economia local, que ocasionou a redução do desenvolvimento urbano. A partir de medidas como a erradicação dos cafezais, os produtores da região passaram a enfrentar uma grande recessão econômica, conseqüentemente, muitas atividades correlacionadas à produção do café foram encerradas.

O problema gerado pela ideia da “crise” foi atribuído devido aos moldes da estrutura fundiária do Estado, que era baseada na pequena propriedade rural. Desse modo, foi propagado que os pequenos agricultores seriam os principais responsáveis pelas dificuldades produtivas encontradas naquele momento histórico, sendo projetado que a produção de alimentos no Espírito Santo não iria conseguir acompanhar o crescimento da população do estado.

Nesse contexto, houve inúmeras ações políticas no Estado que induziram ao aceleração e que visavam à fomentação da economia local. Essas medidas faziam parte de um plano maior que pretendia instituir o projeto de desenvolvimento, baseadas em estudos e relatórios produzidos na época. Segundo Daré (2010), o discurso desenvolvimentista utilizou, de maneira equivocada, a produção cafeeira como a principal justificativa do atraso econômico que o Estado tinha em relação aos outros entes Federativos:

A mais forte dessas ideias foi a de que a estrutura cafeeira do Espírito Santo estava em “crise”, e a “base agrária de pequena propriedade familiar” era a causa dessa “crise”, ou seja, o problema não estava no café, mas na “base agrária” do estado, concentrada em pequenas unidades familiares, onde era produzido o café. Assim, mesmo reconhecendo que a “crise” não era da produção, pois o Espírito Santo pouco contribuía para o problema da superprodução, e identificando que havia transferência de renda do produtor ao comércio exportador, o discurso desenvolvimentista da década de 1960 identificou na base agrária de pequena propriedade familiar a causa da “crise” (DARÉ, 2010, p.195).

Essa ideologia foi propagada através de diversos documentos de órgãos estatais e trabalhos encomendados que visavam implantar “métodos” mais “avançados” na produção rural, sendo recomendável extinguir a base fundiária do Estado que, na época, era concentrada na produção familiar. Nesse momento histórico, Daré ainda ressalta que:

A agricultura familiar foi identificada como a causa do “atraso” do estado em relação “aos demais centros do país”, e o Espírito Santo foi localizado na periferia do desenvolvimento nacional. O discurso racionalista, com vistas a promover o desenvolvimento do estado por meio de um novo padrão técnico também foi fundamental nas estratégias dos gestores do desenvolvimento capixaba. Vários termos identificados nos estudos analisados ao longo do trabalho reforçam essa ideia: “métodos racionais”, “bases científicas e tecnológicas”, “técnicas modernas de trabalho”, “assistência técnica adequada”, “aplicação sistemática”, “escala ótima” (DARÉ, 2010, p.196).

Além disso, a imposição do projeto desenvolvimentista identificou um espaço propício para que o plano transcorresse de maneira eficaz no Espírito Santo. Assim, foi delimitado um recorte espacial, que abrange justamente a porção Norte do Estado, considerado na época como um “extenso vazio demográfico” e com diversas “áreas de terras devolutas”. Portanto, foi estipulada a necessidade dessa área encontrar meios para ser instituída uma cadeia produtiva que potencializaria sua vocação econômica.

Ao priorizar as áreas do Norte do Estado denominado-as como “extensos vazios demográficos”, o contingente de camponeses, indígenas, quilombolas e todos os sujeitos que viviam naquela região e sobreviviam da agricultura familiar tornaram-se invisíveis e desnecessários diante do contexto desenvolvimentista. Contudo, a escolha dessa porção territorial do Espírito Santo não foi feita aleatoriamente, visto que os principais investimentos do agronegócio nos ramos da silvicultura¹⁸ e pecuária foram instalados nessa área.

Em suma, a política propagada para a erradicação dos cafezais foi justificada pela ideia de que a superprodução e o estoque do produto ocasionariam “crise”. Mas, esse fato não ficou restrito ao discurso do projeto de desenvolvimento das décadas passadas, uma vez que essa ideologia ganhou um patamar de legitimidade, sendo ainda reproduzida nos dias atuais no contexto histórico da formação econômica e industrial do Espírito Santo.

Nota-se que o problema da “crise” é atribuído, primeiramente, à estrutura econômica do estado, baseada na pequena propriedade, mesmo não sendo os pequenos agricultores os responsáveis pela “crise” e, em seguida, às “pressões demográficas da área”, num apego as ideias malthusianas para explicar de forma simplista que a

¹⁸ Cultura de cultivo que utiliza métodos naturais e artificiais com o intuito de exploração de áreas de florestas plantadas para a satisfazer as necessidades do mercado, está ligada a cultura madeireira.

produção de alimentos no Espírito Santo não iria conseguir acompanhar o crescimento da população do estado. Dessa forma, com o declínio da produção do café a partir da segunda metade do século XX, o distrito de Itapina sofreu com o forte processo migratório, pois as oportunidades econômicas ficaram inviáveis e o êxodo rural para outros centros urbanos como Vitória e Colatina foram inevitáveis. Nas últimas décadas, a maioria da população do distrito se concentrou na área rural, vivendo da agricultura e pecuária, enquanto a bucólica vila resiste e vive das lembranças do passado (PASQUALE, 1994).

O distrito de Itapina conheceu o auge e o esquecimento no mesmo século, fato confirmado através do sítio de monumentos arquitetônicos existentes na atual vila de Itapina, visto através dos casarões e suas fachadas históricas. Essas são marcas do passado que ainda persistem no tempo e ressaltam a relevância da localidade no desenvolvimento econômico local.

4.2 OS ATUAIS ASPECTOS ECONÔMICOS E PRODUTIVOS

O município de Colatina possui um grande potencial agrícola, principalmente na produção do café, ocupando mais de 13 mil hectares plantados. Além do histórico produtivo do setor da cafeicultura, outros setores produtivos como fruticultura, hortigranjeiros e silvicultura vêm sendo desenvolvidos e incrementados ao longo das últimas décadas (Tabela 1).

Tabela 1. Produção Agrícola/Lavoura Permanente - Município de Colatina (2009).

Produto	Quantidade	Valor da Produção
Madeira em tora para celulose	37.937 m ³	R\$ 2.548.000,00
Lenha	19.615 m ³	R\$ 530.000,00
Madeira em tora para outras finalidades	4.022 m ³	R\$ 382.000,00
Carvão vegetal	40 toneladas	R\$ 38.000,00

Fonte: IBGE, Produção Agrícola Municipal 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

Informações organizadas pelo pesquisador.

Outras culturas conformam o contexto produtivo do município. Dentre elas, podemos ressaltar as lavouras temporárias de gêneros agrícolas como milho, tomate, mandioca e feijão que juntos ocupam mais de 900 hectares de área plantada (IBGE, 2010). A pecuária se concentra nas pequenas propriedades rurais, com destaque para a produção de leite e para o desenvolvimento da apicultura (Tabela 2).

Tabela 2. Produção do setor da pecuária do município de Colatina (2009).

Produto	Quantidade	Valor da Produção	Área Plantada
Café (em grão)	12.388 toneladas	R\$ 36.792.000,00	13.270 hectares
Coco-da-baía	4.080 mil frutos	R\$ 1.224.000,00	400 hectares
Banana	2.250 toneladas	R\$ 900.000,00	150 hectares
Cacau (em amêndoa)	148 toneladas	R\$ 740.000,00	391 hectares
Manga	405 toneladas	R\$ 203.000,00	30 hectares
Limão	240 toneladas	R\$ 120.000,00	15 hectares
Laranja	120 toneladas	R\$ 48.000,00	30 hectares
Pimenta do reino	4 toneladas	R\$ 15.000,00	2 hectares

Fonte: IBGE, Produção Agrícola Municipal 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

Informações organizadas pelo pesquisador.

O município de Colatina não se distancia da caracterização pertinente às outras áreas do interior do Estado, já que nas últimas décadas é perceptível a expansão de propriedades em que predominam a silvicultura, tendo como principal produto a lenha destinada à celulose, gerando um valor de produção acima dos dois milhões de reais (Tabela 3).

Tabela 3. Produção do setor da silvicultura do município de Colatina (2009).

Principais produtos	Quantidade produzida/anualmente
Leite de vaca	17.872 litros
Ovos de galinha	128 mil dúzias
Mel de abelha	2400 quilos

Fonte: IBGE, Produção Agrícola Municipal 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

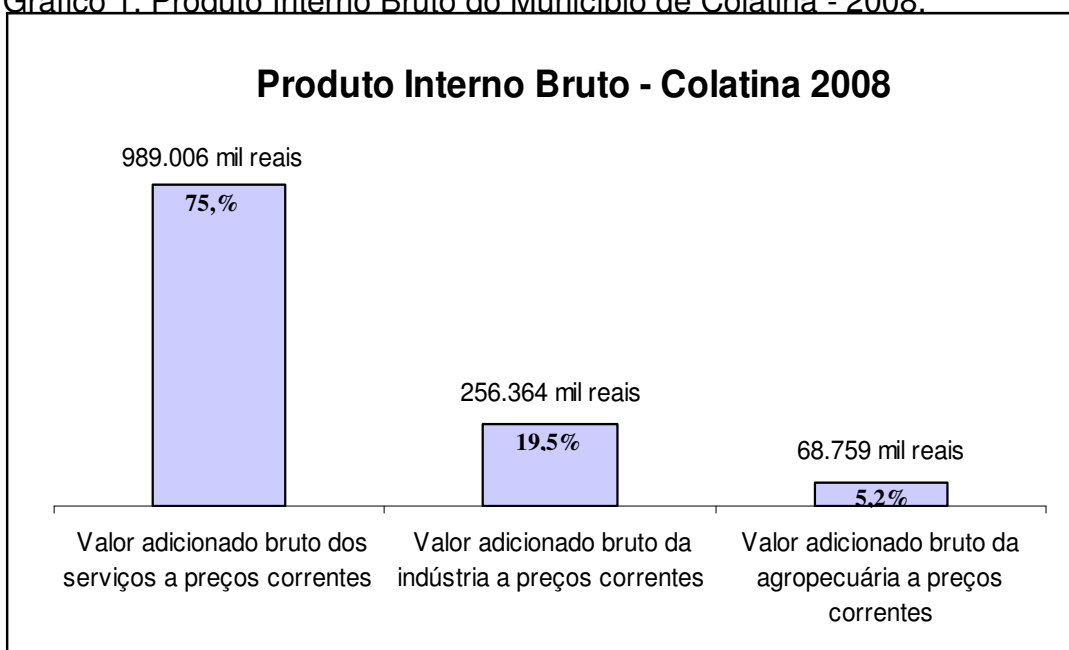
Informações organizadas pelo pesquisador.

Outra vertente relevante para a economia local é a estrutura existente nos setores de comércio e indústria, responsáveis pela geração de boa parte da cadeia de empregos disponíveis no mercado local. Em destaque, o polo de confecções de roupas que abrange cerca de 500 empresas, a maioria micro e pequenas, que movimentam a dinâmica local oferecendo empregos diretos e indiretos. A indústria moveleira também merece destaque na produção regional, constituída por cerca de 150 empresas, caracterizada pela confecção artesanal de móveis (IBGE, 2010).

A cadeia produtiva de Colatina se privilegia das condições de acesso e escoamento favorecida pela logística da localidade, que se tornou possível pela proximidade com as principais vias federais rodoviárias, ferroviária e portuária presentes no Estado.

O Produto Interno Bruto (PIB) inserido nos preços correntes na produção do município possui o maior percentual sobre o setor de comércio e serviços, representado por 76,5% do total gerado (IBGE/SUFRAMA, 2008). Já os setores que envolvem as atividades da indústria e agricultura correspondem, respectivamente, a 18,5% e 5% do total da produção local (Gráfico 1).

Gráfico 1. Produto Interno Bruto do Município de Colatina - 2008.



Fonte: IBGE /SUFRAMA, 2008.

Dados organizados pelo autor.

Portanto, o local em questão agrega um valor significativo na economia regional, sendo um centro tanto de produção quanto de circulação de mercadorias e pessoas. Os dados expostos confirmam que além da sua importância histórica, tanto o município de Colatina quanto o distrito de Itapina possuem condições de manutenção no seu processo de desenvolvimento justificando a implementação de políticas necessárias para tal processo.

No entanto, analisando os dados supracitados sobre o PIB do município percebemos que, mesmo com uma herança histórica agrícola, grande parte da riqueza gerada no local advém do comércio e prestação de serviços, um fato comum das pequenas e médias cidades interioranas que passaram por um grande processo migratório a partir da metade do século passado.

Os dados expostos confirmam o potencial econômico da região onde está situada a escola. Região que tem um histórico produtivo voltado à agricultura, mas que, nas últimas décadas, teve um considerável crescimento no setor de prestação de serviços. Tais dados conformam uma economia local em pleno crescimento, capaz

de agregar novos investimentos econômicos em diversos ramos. Portanto, espaços como o Ifes *Campus* Itapina são essenciais nessa rede que visa o desenvolvimento social e econômico, sendo uma instituição que possibilita o acesso à educação e com a oferta voltada à formação profissional.

4.3 O IFES *CAMPUS* ITAPINA

O Ifes *Campus* Itapina, antiga Escola Agrotécnica Federal de Colatina-ES, localiza-se a 20 km de distância do centro de Colatina, às margens da BR-259, no Km 70, dentro dos limites do distrito de Itapina, com data de sua inauguração em 28 de abril de 1956, período do Governo de Juscelino que priorizava o desenvolvimento do país através de investimentos nos setores de transportes, energia e na indústria de base (Foto 2).



Foto 2. Entrada do prédio administrativo e das salas de aulas do Ifes Campus Itapina.

Fonte: Canhamaque (2012).

A instituição iniciou sua atuação 15 anos após o período da Reforma Capanema¹⁹, que gerou inúmeras mudanças no sistema educacional brasileiro durante a Era Vargas (1930-1945). O sistema educacional proposto no qual visava à divisão econômico-social do trabalho, onde “a educação deveria servir ao desenvolvimento

¹⁹ Nome dado em menção ao ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema.

de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais” (SCHWARTZMAN; BOMENY; VANDA COSTA, 2000, p.46).

Através dessa reforma estrutural da educação, a formação das escolas agrícolas concretizou-se em um mecanismo que auxiliava o controle do Estado autoritário e visava aos interesses das oligarquias presentes no meio rural brasileiro. Dessa forma, esse contexto de intervenção do governo contribuiu para diversas ações protecionistas de mercado, como a criação de créditos agrícolas, adquiridos no exterior; a permanência da cultura agrícola nos grandes latifúndios e a exploração da mão de obra dos trabalhadores do campo. Cabe assinalar que as escolas agrícolas são instituídas nesse cenário para corresponder aos anseios e às demandas que conformaram a instituição da revolução verde no Brasil²⁰ (CALDART, 2012).

Como forma de centralizar as ações de controle das instituições de ensino agrícola, foi homologado o Decreto nº. 2.832, de 04 de novembro de 1940, responsável pela criação da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), na época vinculada ao Ministério da Agricultura. Assim, as Escolas Agrícolas passaram a ser subordinadas à SEAV, com a intenção de uniformizar suas ações e estruturas. A esse órgão cabia a:

[...] responsabilidade de fiscalizar todas as escolas agrícolas, registrar seus diplomados, aprovar os currículos propostos pelas escolas novas ou as modificações sugeridas pelas já existentes para que assim fosse mantida uma uniformidade padrão em todos os estabelecimentos de ensino agrícola. Além disso, competia à SEAV orientar e fiscalizar o ensino agrícola em seus diferentes graus, fiscalizar o exercício das profissões de agronomia e veterinária, ministrar o ensino médio elementar de agricultura, promover a educação direta das populações rurais, e realizar estudos e pesquisas educacionais aplicados à agricultura (CALAZANS, 1979, p. 86).

A educação agrícola durante o Estado Novo se estruturou no discurso relativo aos aspectos políticos e demográficos do país, já que mencionava a necessidade do homem permanecer no campo, a fim de reduzir os impactos gerados pelo crescente êxodo rural da época e para balancear o déficit de mão de obra em áreas rurais e o

²⁰ A partir de 1960, foi adotada como política a denominação revolução verde que se constituiu para estimular a produção da agricultura brasileira, sustentada por três fundamentos desenvolvimentistas: monocultura, latifúndio e produtos petroquímicos.

deslocamento populacional para os grandes centros urbanos. Em relação ao ponto de vista educacional, as escolas agrícolas atendiam à necessidade de profissionalização da população rural através da oferta do antigo ensino primário, visto como nível suficiente para essa parcela populacional.

Desse modo, o ensino agrícola se fixou para cumprir com a política de permanência do homem no campo e a oferta do ensino médio profissionalizante, voltado para uma formação mais prática do que teórica, sendo essas instituições responsáveis:

[...] não só pelo o ensino como também podendo servir de fator de transformação inteligente da riqueza agrícola de cada Estado. Essas fazendas-modelo se incumbirão de preparar, além de chefes de cultura, práticos de indústrias rurais, simples capatazes, etc (FILHO, 1943, p. 49).

Nesse contexto histórico, a antiga Agrotécnica Federal de Colatina-ES foi estruturada justamente com cursos voltados à formação de trabalhadores do campo, pois a mesma possui características de uma propriedade rural. Seu terreno ocupa 316 hectares que são distribuídos em áreas construídas e áreas destinadas ao desenvolvimento de projetos agropecuários. Essas áreas são destinadas ao cultivo e à criação de animais. Além disso, o atual *Campus* conta com uma estrutura de salas de aula, laboratórios, setores administrativos e dormitórios que atendem aos alunos do sistema de internato (Foto 3).



Foto 3. Área destinada ao plantio do Ifes Campus Itapina.

Fonte: Canhamaque (2012).

No ano de 1962, a instituição sofre sua primeira grande transformação no contexto de sua oferta, uma vez que o curso de Iniciação Agrícola foi extinto, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/61). A escola passou a ofertar o Curso Ginásial Agrícola, com duração de quatro anos e equivalente ao Curso Ginásial Formal, formando alunos com o diploma de Mestre Agrícola (PAULI, 2001).

Essa nova oferta, advinda da homologação da LDB/1961, que ampliou o tempo de curso por mais dois anos, foi ratificada pela transformação da Escola de Iniciação Agrícola em Ginásio Agrícola de Itapina no ano de 1964 (MARQUES, 2005). Nesse contexto, a criação do Colégio Agrícola de Itapina é marcada pelo cenário turbulento do regime militar no Brasil. Momento histórico delimitado pelo interesse no desenvolvimento das áreas rurais, visto como a fonte de suprimento de produtos tanto para atender ao mercado externo quanto o mercado consumidor dos maquinários industriais. Consequentemente, os incentivos para a modernização da agricultura tornaram-se inevitáveis, sendo propostos como condicionantes para o progresso da produção do setor industrial no país.

As mudanças ocorridas na configuração da escola e na oferta que busca se conformar aos interesses da ideologia do desenvolvimentismo para as áreas rurais, nos levam a concordar com Caldart (2009) de que há, ainda, uma política voltada à educação profissional para a agricultura camponesa. A autora ressalta que a formação profissional ofertada pelas escolas agrícolas da época preparava apenas para o exercício de diversas profissões essenciais para o desenvolvimento do território, “cuja base de crescimento econômico está na agricultura - agroindústria [...]” (CALDART, 2009, p. 45).

Diante desse entendimento, a educação rural passou a articular uma oferta que possibilitasse a formação de profissionais que exerceriam as funções de trabalhadores do campo, a partir das técnicas e conhecimentos necessários para se formar uma mão de obra que contribuísse nesse processo de modernização do campo.

Ainda na década de 1960, as escolas agrícolas adotaram o sistema oriundo do modelo Norte Americano de Escola-Fazenda. Esses espaços eram destinados ao ensino agropecuário, possibilitando aos alunos a vivência direta com as funções diárias do homem do campo, participando do início ao fim do processo produtivo. Sobre esse modelo de escola, Martins (2005) ressalta que:

[...] 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 [...] (MARTINS, 2005, p.3).

Esse modelo importado dos Estados Unidos ratificou a dependência da educação brasileira, em especial, de uma educação voltada à formação agrícola, que obrigava essas instituições a responderem às demandas de projetos de âmbito global articulados pelas nações mais desenvolvidas.

No ano de 1976, o Ginásio Agrícola de Itapina passou a ser denominado Colégio Agrícola. No ano seguinte, o Ministério da Educação autorizou o funcionamento do Curso Técnico em Agropecuária em nível de 2º grau e, após três anos, colou grau a primeira turma de Técnicos em Agropecuária. Na época, as principais justificativas para a criação do curso foram: a potencialidade da região onde está situada a escola, pela expressiva atividade econômica no ramo agrícola; e a necessidade de ter uma oferta na região que possibilitasse a formação de profissionais que atuassem no setor primário da economia (MARQUES, 2005).

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 (SANTOS, 2010)

No início da década de 1980, foi homologada a Lei Federal nº. 7.044/82 que tornou a Educação Profissional facultativa, desse modo, o antigo segundo grau passou a não ter mais a finalidade/obrigatoriedade da profissionalização. Não obstante, a Escola Agrotécnica Federal de Colatina manteve a oferta do curso profissionalizante em Técnico Agrícola (MARQUES, 2005).

Em 1986, no período do Governo José Sarney, foi extinta a Coagri, sendo criada a Secretaria de Ensino de 2º Grau (Sesg), que passa a ser responsável pela administração das Escolas Agrotécnicas Federais. Essa medida refletiu a incorporação da ideologia neoliberal do Estado na época. Além do aspecto de diminuição de responsabilidades do Estado, o discurso de incentivo à industrialização, que visava à substituição de importações, foi sendo abandonado pela estratégia do desenvolvimento econômico para o atendimento de demandas para o mercado externo, reafirmando o ideário neoliberal da economia política mundial (IANNI, 1996).

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 2.208/97²¹ e a Portaria MEC 646/97, foram tomados como referências para a realização da reforma da Educação Profissional na Eafcol em 1997. Nesse contexto de transformações, a instituição mudou de nomenclatura, passando a compor o conjunto das escolas federais de ensino técnico. Segundo Marques (2005):

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 percurso, tivemos a homologação do Decreto nº. 5.154/2004²², que extinguiu o Decreto nº. 2.208/1997, articulando a Educação Profissional técnica com o Ensino Médio. Cabe ressaltar que, nesse meio termo, houve lutas e tensões, sendo que

²¹ Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

²² Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Revogado pelo Decreto nº. 5.154, de 2004)

todas as contribuições desse momento de articulação política levaram a um amadurecimento do tema. Porém, sua forma não tomou uma via de mão única, ao contrário, persistiram diversas contradições e disputas no campo teórico e político que foram sinalizados desde o início do processo.

Com o Decreto 5.154/2004 era esperado um avanço na política educacional, mas o que se percebeu foi um posicionamento sem mudanças efetivamente estruturais. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esse momento exigiu a uma posição para se determinar uma postura política a ser utilizada, uma vez que:

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógico do ensino médio integrado à educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário. Ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do Governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.04).

A revogação do Decreto nº. 2.208/97 é atribuída ao momento de uma luta que buscava à efetivação de projetos sociais e educativos, com uma abrangência mais ampla. No entanto, mesmo com o Decreto nº. 5.154/04 persistiram os campos das forças conservadoras e a manutenção de seus interesses. De certo, temos esse momento como ponto de partida de uma tímida política governamental, que caminhava visando um projeto nacional de desenvolvimento voltado para as classes mais carentes, possibilitando um espaço para novos diálogos acerca da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos.

Em 2005, a partir da homologação do Decreto nº. 5.478/05 instituiu-se, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O Programa foi articulado para abranger os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio.

No ano de 2006, este Decreto foi revogado pelo Decreto nº. 5.840/06, que definiu o Proeja como um programa de abrangência nacional. Além disso, algumas modificações foram realizadas, sendo que a principal delas condiz à oferta dos

cursos, que passaram a considerar as características dos jovens e adultos atendidos e podendo ser articulados ao ensino fundamental ou ao ensino médio, visando elevar o nível de escolaridade do trabalhador.

Em dezembro de 2008, através da Lei nº. 11.892, sancionada na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país, dentre essas instituições presentes no Espírito Santo, o Cefetes e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa passaram a integrar uma única estrutura organizacional, dando o início ao Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes, 2012).

Dessa forma, as Unidades de Ensino do Cefetes e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Santa Teresa e Colatina se tornaram um dos *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

Porém, mesmo com a institucionalização da escola, até hoje se mantém alguns laços de identidade com a antiga denominação da Escola Agrícola Federal de Colatina, visto em alguns uniformes de alunos (principalmente do internato) e nas linhas dos ônibus que prestam o serviço do transporte público na região (Foto 4).



Foto 4. Entrada do Ifes Campus Itapina – BR 259, ainda com a denominação da antiga escola.

Fonte: Canhamaque (2012).

Atualmente, existem duas turmas do Proeja no curso Técnico em Alimentos no Ifes *Campus* Itapina procedentes do edital de 2010 e 2011. A turma de 2010 teve 45 alunos matriculados, contudo 23 alunos frequentam as aulas, enquanto a turma de 2011 teve 44 alunos matriculados e conta, atualmente, com 17 alunos. Além dos atuais cursistas, temos a primeira turma concludente, oriunda do edital de 2009, que teve, na ocasião, 73 alunos matriculados, porém apenas 44 destes conseguiram concluir o curso, sendo os primeiros alunos com essa qualificação técnica formados pela instituição. No final do ano de 2011, a instituição lançou mais um edital de processo seletivo – Edital nº. 2 -, ofertando 40 vagas para o Curso Técnico em Alimentos (com duração de 3 anos), com a previsão de início para o 1º semestre do ano letivo de 2012. Além disso, a instituição lançou para ofertar o curso no ano letivo de 2013.

4.4 O QUE NOS DIZ A PESQUISA NO ENTORNO DA EAFCOL REALIZADA PELO GRUPO DE PESQUISA PROEJA/CAPES/SETEC/ES

Como já foi mencionando anteriormente, tomamos como tarefa a leitura dos dados levantados pelo Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES, que realizou o estudo no ano de 2008 nas localidades do entorno do Ifes *Campus* Itapina, atendendo ao pedido da Instituição na intenção de apontar as possíveis demandas de oferta de curso técnico integrado à educação básica. Nas localidades, foram aplicados 139 questionários aos alunos e a seus familiares, enquanto que com os moradores da região foram realizadas 243 entrevistas.

A partir dos dados foi possível traçar alguns pontos relevantes no que se referem ao perfil, aos anseios e às percepções desses sujeitos que ocupam o espaço da escola ou dos possíveis futuros-alunos que poderão ser atendidos por essa instituição de ensino. Para tal, vamos analisar a proposta de oferta do curso em relação às características e às demandas das comunidades circunvizinhas da escola, bem como os aspectos sócio econômicos relativos ao município de Colatina, com base nos bancos de dados estatísticos referentes ao Censo Demográfico (IBGE, 2010), Censo Agropecuário (IBGE, 2006) e do Censo Educacional (BRASIL, 2009).

Ao buscar o perfil das pessoas que vivem nas localidades do entorno da escola, a partir dos dados, pudemos evidenciar alguns aspectos importantes. Primeiramente, a faixa etária desses indivíduos indica que os maiores percentuais estão entre os 14 até os 31 anos de idade, sendo que o maior índice pertence à faixa dos 14 até os 19 anos (17,7%), caracterizando a predominância do segmento da juventude que permanece no campo (Gráfico 2). O entorno da escola assemelha-se à disposição populacional do município de Colatina que apresenta os maiores percentuais, em ambos os gêneros, na faixa etária de 15 a 34 anos. Desse modo, a concentração da população residente em Colatina se dá na parcela de jovens da população economicamente ativa²³ (IBGE, 2010). Esses dados comprovam a necessidade de políticas públicas educacionais voltadas aos jovens e adultos devido à tendência de permanência desses sujeitos nas áreas rurais, espaços que historicamente são esquecidos e que recebem uma ínfima parcela de investimentos no âmbito social.

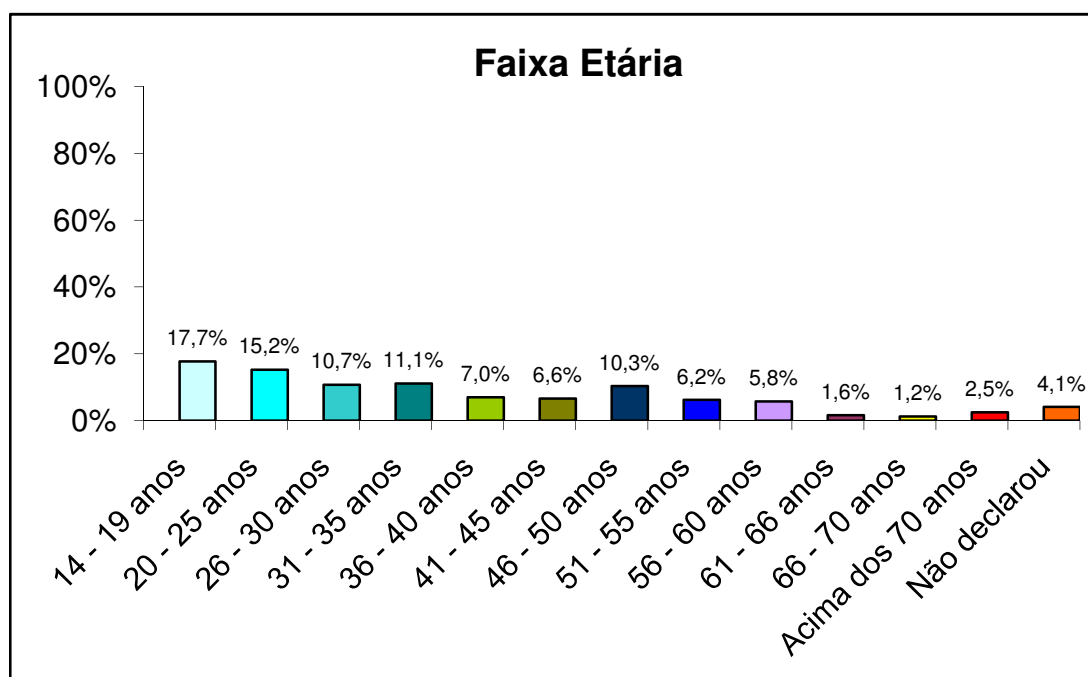


Gráfico 2 – Faixa etária dos entrevistados do entorno do Ifes Campus Itapina.

Fonte: Proeja/Capes/Setec/ES (2008).

Os resultados da pesquisa apontaram para uma demanda de Ensino Fundamental, que não tem sido atendida pelos sistemas públicos de ensino, inclusive no Ifes *Campus* Itapina. Sobre o questionamento do grau de escolaridade dos

²³ Compreende o potencial de mão de obra com que pode contar o setor produtivo, isto é, a população *ocupada* (empregados) e a população *desocupada* (desempregados) (IBGE, 2010).

entrevistados, os maiores percentuais são de pessoas que possuem o ensino fundamental incompleto, com 65% do total de entrevistados, enquanto os que possuem ensino médio incompleto abrangem 7,4%.

Portanto evidencia-se uma questão crucial para se repensar as possibilidades da oferta do Proeja no que diz respeito a ampliação do Programa para a oferta da Formação Inicial e Continuada no Ensino Fundamental (Proeja FIC)²⁴. Tornou-se evidente o número significativo de sujeitos que não completaram o ensino fundamental que residem nas intermediações da instituição, índice que representa 42,4% que concluíram até a 4ª série (Gráfico 3).

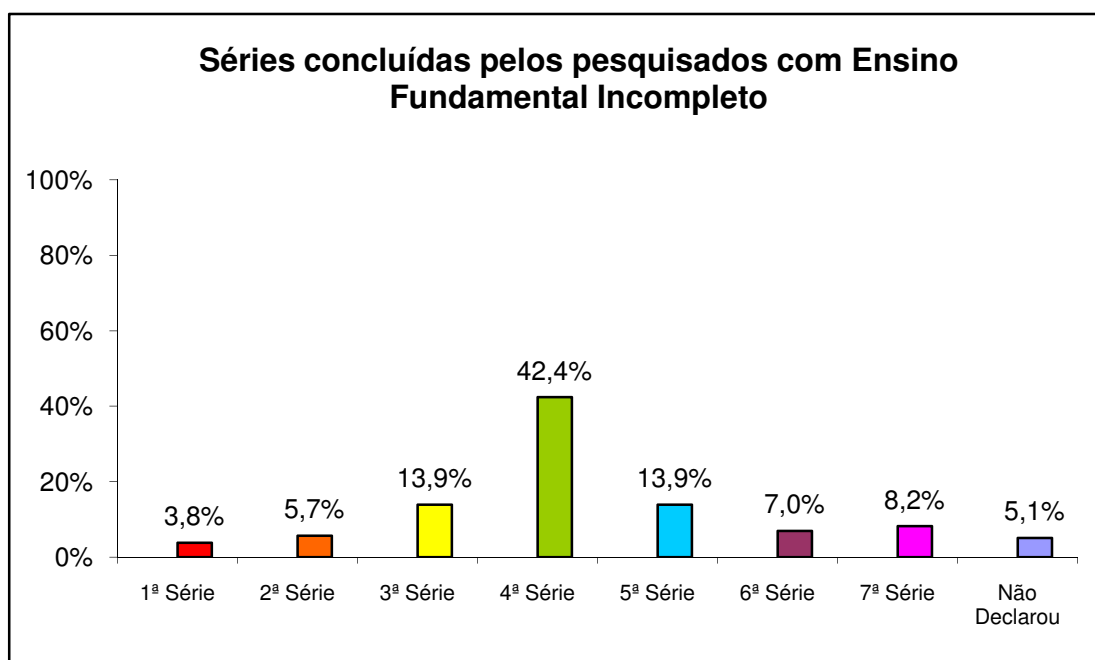


Gráfico 3 – Séries concluídas do Ensino Fundamental dos residentes do entorno da escola.

Fonte: Proeja/Capes/Setec/ES (2008).

Nessa conjuntura de falta de acesso à educação pública, podemos arriscar a afirmação de que não há uma política de formação para os trabalhadores na própria instituição que promova o acesso desde o ensino básico ao ensino superior.

²⁴ No dia 08 de abril de 2009, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC - do Ministério da Educação – MEC - lançou o Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC convidando às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para que, em parceria com os municípios, elaborassem propostas para implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (MEC, 2012).

Observando a oferta de ensino no município de Colatina, temos, no ano de 2009, a concentração das matrículas do ensino fundamental nas escolas da rede municipal com 71,3%, já as escolas da rede estadual absorveram um número menor, 18,2% do total de matriculados nesse período (INEP, 2009).

A aplicação de políticas educacionais voltadas ao ensino médio integrado à educação profissional no sistema estadual de ensino precisa ganhar concretude, tendo em vista as articulações de acesso/oferta da educação básica, geralmente sob a responsabilidade do poder estadual ou municipal.

Um ponto relevante que merece a atenção seria sobre em quais áreas de interesse essas pessoas entrevistadas buscam trabalhar e manter uma renda. O que chama a atenção, na pesquisa, é o fato da grande maioria dos entrevistados ter demonstrado interesse por atividades ligadas, especificamente, à produção rural. Desse modo, foi indagado para esses sujeitos se há interesse por atividades ligadas, especificamente, à produção rural. Dentre os sujeitos abordados, 93,4% demonstraram anseio de trabalhar no meio rural, evidenciando uma vontade maciça desses moradores do entorno da escola em manter-se no campo, trabalhando e desenvolvendo atividades referentes ao setor primário da economia.

No que tange ao interesse em atividades agrícolas, foi levantado os tipos de atividades que seriam mais atrativas e poderiam ser desenvolvidas por esses sujeitos. Foram citadas as áreas específicas, contudo, a que teve o maior percentual foi a agricultura com 77%, o que representa um total de 187 pessoas, enquanto a pecuária e a agroindústria ficaram com 5,8% e 1,2% respectivamente (Gráfico 4).

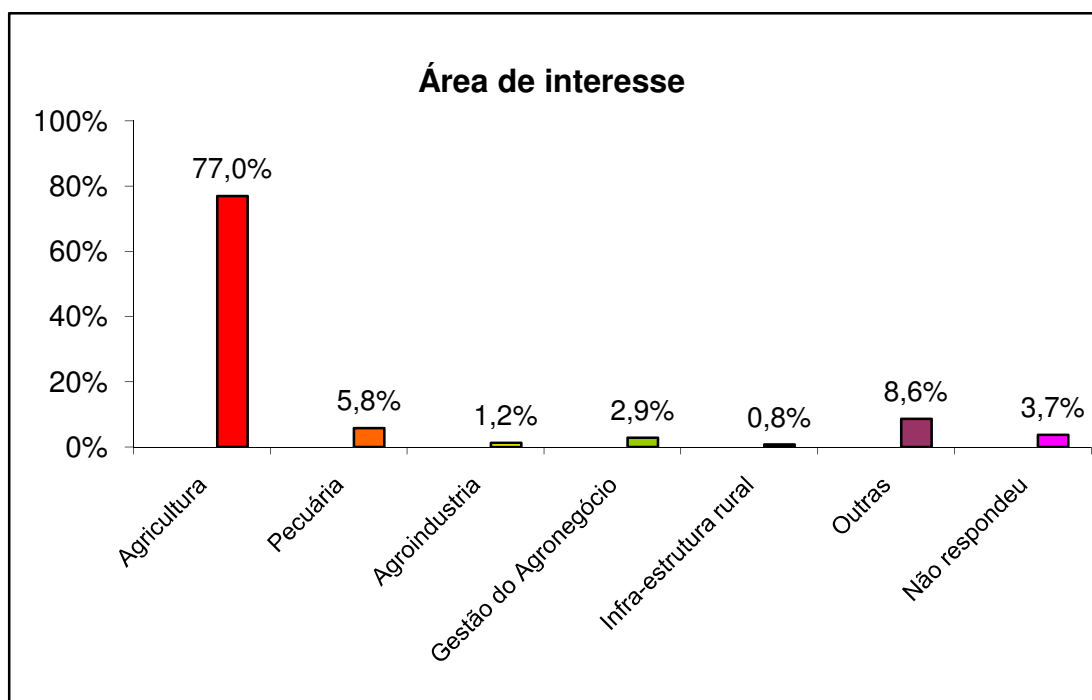


Gráfico 4 - Áreas de interesses de atividades no meio rural dos pesquisados.

Fonte: Proeja/Capes/Setec/ES (2008).

Esse interesse na agricultura é reforçado pelo histórico de oferta de curso técnico agrícola presente desde os primórdios da escola, constituindo talvez a única oferta de um curso técnico voltado para atividades do campo na localidade de Itapina. Este é um ponto fundamental para ser analisado diante da opção do Ifes *Campus* Itapina na oferta do curso em questão, levando em consideração sua área de interesse e atuação dos futuros profissionais técnicos em alimentos.

Relacionando esse interesse pelo setor da agricultura, buscamos os indicadores para representar a dinâmica e apontar a relevância dos produtos agrícolas do município de Colatina. A herança histórica ainda predomina na região, pois grande parte arrecadada na produção é destinada à cafeicultura, ocupando mais de 13 mil hectares plantados. Outras culturas conformam o contexto produtivo do município, podemos ressaltar, nas lavouras temporárias, gêneros agrícolas como milho, tomate, mandioca e feijão que juntos ocupam mais de 900 hectares de área plantada. Não sendo diferente de outras áreas do interior do Estado, sendo que nas últimas décadas é perceptível a expansão de propriedades em que predominam a silvicultura, tendo como principal produto a lenha destinada à celulose, gerando um valor de produção acima dos dois milhões de reais (IBGE, 2010).

A atual cadeia produtiva gera fortes indícios para ratificar a potencialidade do município no setor primário da economia, confirmando que o histórico de oferta da antiga Escola Agrotécnica de Colatina para cursos voltados à agricultura ocorria devido a esse contexto em que a instituição se encontrava, constituindo-se em uma escola do campo.

Como foi exposto anteriormente, a maioria dos entrevistados possuem o ensino fundamental incompleto, desse modo, essas pessoas são potenciais alunos do Proeja no Ifes *Campus* Itapina. Contudo, há a necessidade do complemento e finalização do ensino fundamental para o ingresso no ensino médio, talvez essa nova demanda seja um indicativo para a ampliação da oferta, com campo para uma ampliação da política. Ao perguntar sobre o interesse dessas pessoas em relação à continuidade dos estudos na referida escola, a maioria assinalou que possui interesse, o que representa cerca de 190 pessoas (Gráfico 5).

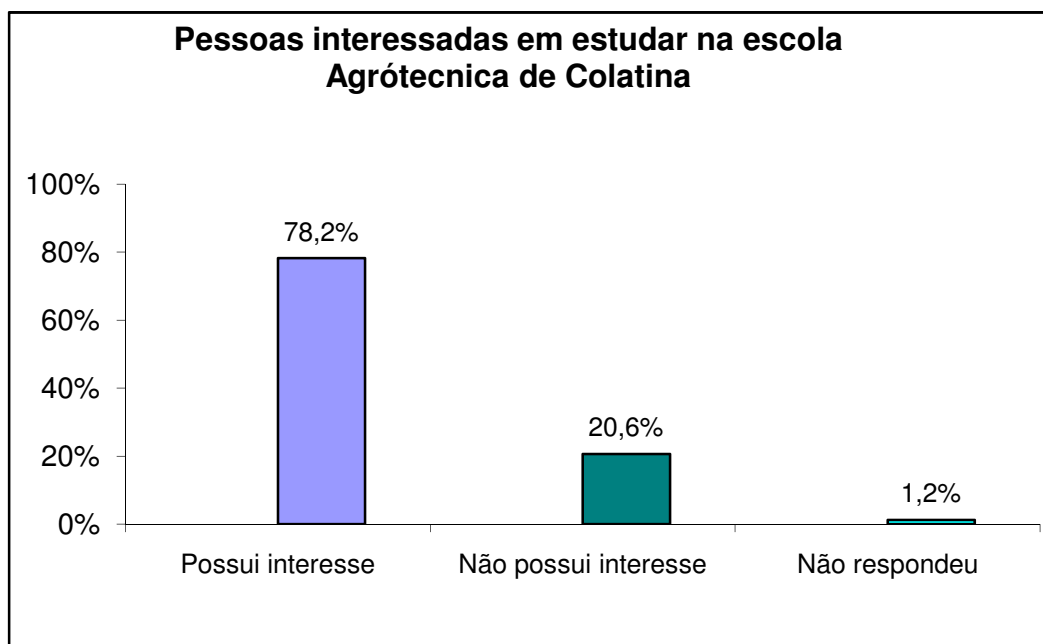


Gráfico 5 - O interesse em estudar no Ifes *Campus* Itapina.

Fonte: Proeja/Capes/Setec/ES (2008).

Diante do interesse dessas pessoas em continuar seus estudos na Instituição, foram levantados quais seriam os principais motivos que podem, ou não, comprometer o acesso aos estudos, como a distância entre as residências e a escola e as preferências de horários da oferta do curso.

A principal dificuldade das escolas localizadas em áreas rurais é o acesso ao transporte, devido às longas distâncias, pois os alunos moradores dessas áreas são dependentes desse auxílio. Porém, no caso dos entrevistados do entorno da escola, visualizamos uma alta percentagem de pessoas que possuem acesso à transporte, conseqüentemente, não seria um empecilho para o ingresso na escola, totalizando 153 pessoas que representa 63% dos entrevistados.

Para viabilizar o acesso aos trabalhadores urbanos, a instituição conta atualmente com uma linha da Companhia de Transporte Público Municipal que faz exclusivamente o trajeto Centro de Colatina x *Campus* Itapina, atendendo boa parte dos discentes que cursam o Técnico em Alimentos do Proeja e que moram ou trabalham na cidade. Já os alunos que moram em localidades interioranas continuam a depender do sistema de transporte público inexistente, o que os levam a recorrer aos meios transportes próprios (motos, bicicletas e excepcionalmente automóveis) para se deslocarem até a instituição.

Outro ponto de reflexão sobre as condições da oferta diz respeito à preferência do horário para os estudos. O grupo pesquisado abrange a população economicamente ativa, configurando-se desse modo, como um grupo de “trabalhadores que estudam”, uma vez que conciliam a jornada diária de trabalho, nas funções exercidas com os estudos. Para esses sujeitos, a oferta mais apropriada é a do período noturno com 49,8%, apesar das dificuldades encontradas para levar adiante a permanência e conclusão do curso (Gráfico 6).

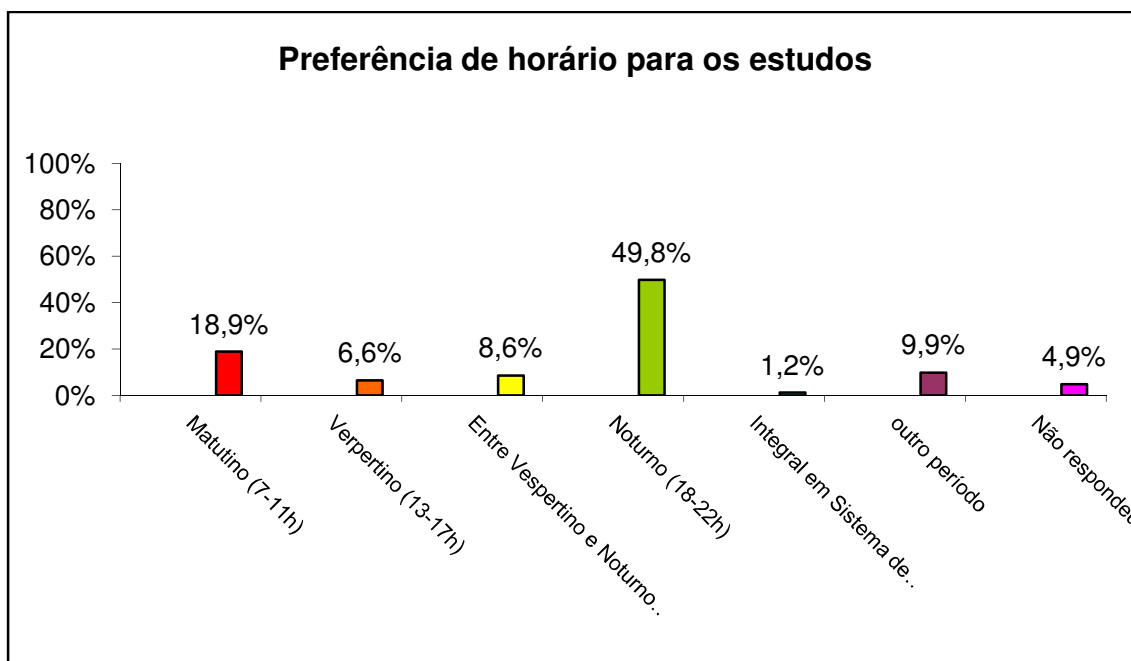


Gráfico 6 – Preferência dos horários para o estudo.

Fonte: Proeja/Capes/Setec/ES (2008).

A preferência do horário como requisito da necessidade de trabalhar e estudar, foi determinante na implementação do Proeja na instituição, uma vez que a escola teve que se adequar a esta demanda de oferta de curso no período noturno que até então era inexistente. Em relação aos aspectos que influenciaram a implementação do Proeja, trataremos mais adiante, no capítulo final da pesquisa, em que analisamos as falas dos sujeitos envolvidos e seu entendimento sobre a oferta do curso Técnico em Alimentos e perspectivas de inserção no mercado de trabalho por meio dessa formação específica.

Numa síntese das leituras que podemos considerar neste item, alguns elementos importantes vão apontando para a organização da oferta do curso do Proeja no Ifes *Campus* Itapina, tais como: as circunstâncias que determinam a opção da instituição pelo curso Técnico em Alimentos mesmo considerando o levantamento das demandas de formação do Grupo de Pesquisa Proejam/Capes/Setec/ES. Ao mesmo tempo, a vocação agrícola da região e a sua tradição de agricultura familiar vão dando lugar a novos arranjos produtivos locais que, por sua vez, vão conformando as demandas de formação profissional e suas relações com o mundo do trabalho no contexto específico de atuação dessa instituição que tem como tradição a oferta do Ensino Agrícola.

5 O CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS NO IFES *CAMPUS* ITAPINA: O QUE, PARA QUE E PARA QUEM?

Nesse item, buscamos uma análise acerca da oferta do curso Técnico em Alimentos através da exposição das suas finalidades e objetivos previstos no documento do Plano de Curso²⁵. Com o intuito de problematizar a atual oferta, procuramos relacionar a análise documental com os princípios que fundamentam o Documento Base do Proeja, além de aprofundar na discussão sobre a conceituação dos termos da soberania e segurança alimentar. Em seguida, através dos dados levantados nos questionários aplicados em campo, faremos a exposição das principais características dos atuais alunos matriculados no Curso Técnico em Alimentos no Ifes *Campus* Itapina. Por meio desses indicadores, é possível apontar à presença de várias marcas sociais referentes aos sujeitos da EJA que estudam na instituição através da oferta do Proeja.

5.1 O PLANO DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS – PROEJA

Atualmente, a indústria do ramo de alimentos é o setor que mais movimenta investimentos em todo o mundo. No Brasil, ela abarca cerca 14% da economia do país, sendo responsável pela inserção de 21% da mão de obra (IBGE, 2010).

Segundo pesquisas realizadas pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa) que prevê a atividade agropecuária brasileira até 2021, o país deve ultrapassar as nações líderes de produtividade de grãos, carnes, todo o tipo de proteína vegetal e animal e outros gêneros alimentícios, desse modo, assumindo a liderança no fornecimento de comida no mundo até o ano de 2021. Na atual conjuntura, o Brasil já é líder mundial em produtos como carne de frango e de boi, além de manter o primeiro lugar na produção de açúcar, café e suco de laranja²⁶.

²⁵ As versões (2009 e 2011) do Plano do Curso Técnico em Alimentos do Ifes *Campus* Itapina estão disponíveis em formato digital nos anexos.

²⁶ Notícias vinculadas no *site* do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa). Órgão responsável pela gestão das políticas públicas de estímulo à agropecuária, pelo fomento do agronegócio e pela regulação e normatização de serviços vinculados ao setor. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/>>

Dentro desse contexto, o Curso Técnico em Alimentos tenta responder aos anseios dessa cadeia produtiva, no intuito de possibilitar o espaço de formação de profissionais da área, a fim de elevar ao máximo a oferta de alimentos, diminuindo o desperdício através do aproveitamento de forma racional e sistemática das matérias-primas, com o uso de tecnologias apropriadas de conservação e beneficiamento, além do controle de qualidade dos produtos. Portanto, prevê-se que os profissionais dessa área estarão capacitados e terão uma visão estratégica globalizada do setor produtivo de pequenas e micro empresas do setor alimentício, com domínio dos processos industriais nas áreas de beneficiamento, transformação, conservação e controle de qualidade dos alimentos (Ifes, 2011).

Na perspectiva de avaliar o processo de implementação do Curso Técnico em Alimentos no Ifes, realizamos a análise do principal documento que rege a estrutura do curso ofertado na instituição. A apreciação do Plano de Curso teve como finalidade observar a concepção de integração da modalidade da EJA com a Educação Profissional, além da análise da organização do curso, destacando seus objetivos e observando o formato de sua matriz curricular. O documento em questão apresenta duas fases de estruturação, sendo que o primeiro Plano de Curso foi responsável pela implementação do Proeja no Ifes *Campus* Itapina. O segundo sofreu algumas mudanças, sobretudo no conteúdo do currículo e na organização da carga horária.

De acordo com o Plano de Curso, uma das justificativas para a implementação da oferta parte do contexto de localização geográfica da instituição, destacando sua vinculação ao território do Polo de Colatina (composta pelos municípios de Colatina, Alto Rio Novo, Governador Lindenberg, Pancas, Baixo Guandu e Marilândia) que juntos apresentam a segunda maior densidade demográfica do interior do Estado do Espírito Santo (43 hab./km²).

O documento ainda destaca, nos quesitos produtivos, a predominância das pequenas propriedades rurais que, em sua maioria, são inferiores a 50 hectares com 14% do valor adquirido sobre a produção nesse setor. Esse fato comprova a importância da oferta e acesso a uma educação de qualidade, devido a sua relevância na formação dessa população. Portanto, a oferta da formação profissional pela instituição tem possibilitado condições de melhorias em aspectos sociais e

econômicos, especialmente, para a produção da agricultura familiar e das associações e cooperativas de pequenos produtores locais (Ifes, 2011).

O território do Polo de Colatina se destaca pela produção de café e pela pecuária leiteira, sendo que nos últimos anos há uma forte expansão da produção voltada à fruticultura. Nesse contexto local, a instituição atende a um público de alunos oriundos de diversas localidades do Norte do Espírito Santo e de alguns municípios dos estados de Minas Gerais e da Bahia, devido a sua proximidade. Esses alunos, principalmente os do regime de internato²⁷, composto de filhos de proprietários rurais, que trabalham na produção agrícola, sendo um dos pontos apresentados como justificativa para a oferta do curso, uma vez que esses sujeitos possuem contato direto na produção de matérias-primas para as indústrias do ramo de alimentos, além de serem detentores de um saber da prática/vivência no meio rural.

A finalidade do curso emerge das demandas voltadas ao setor de produção de alimentos que surgem no contexto da dinâmica produtiva local. Esse fato ocasiona uma necessária e urgente formação de mão de obra qualificada, justamente para atender/ocupar esses novos postos de trabalho nessas empresas do ramo alimentício. A formação dos profissionais na área de alimentos está intrínseca à condição e instituição das normas de segurança alimentar da população, respaldada através da Lei de Segurança Alimentar Nº. 11.346/05. Segundo o documento, o grande valor agregado a esse ramo produtivo está na sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade como um todo, dessa forma:

A indústria de alimentos dentre todas as outras é a de mais importância, devido a sua relevância no desenvolvimento da sociedade, sua grande diversidade de produtos e ligação com os indivíduos e coletividade. Colocar no mercado de trabalho técnicos capacitados para lidar com as tecnologias de produção de alimentos com competência é a principal finalidade deste projeto (Ifes, 2011).

Portanto, o curso emerge em consonância com a conjuntura global, articulando meios para se evitar ou diminuir os possíveis impactos da crise alimentar em países subdesenvolvidos, sendo previsto a problematização sobre as questões acerca do

²⁷ O Ifes *Campus* Itapina possui alojamentos para os alunos (do sexo masculino) matriculados nos cursos técnicos ofertados no período diurno. Os candidatos no ato da matrícula devem optar por essa vaga no regime de internato, mediante aos seguintes requisitos: comprovar que possuem menos de 21 anos de idade e apresentar comprovante de residência que indique que o candidato não reside na zona urbana dos municípios de Colatina ou Baixo Guandu. Informações disponíveis em: <http://www.eafcol.gov.br/>

meio ambiente e a escassez dos recursos naturais, paralelamente, ao aumento da população mundial e seu consumo desenfreado. Sobre tal perspectiva, Chonchol (2005) destaca que:

Devido ao fato de que a maioria dos recursos em terras úteis e em capacidade tecnológica para aumentar os lucros se encontra hoje em dia concentrada nos países ocidentais industrializados, alguns pensam que no porvir o problema do aumento das necessidades alimentares dos países em desenvolvimento pode ser resolvido mediante o aumento das importações provenientes dos países desenvolvidos. Essa hipótese é absolutamente irrealista porque não somente seria necessário aumentar a produção nestes últimos em volumes enormes, o que teria consequências ecológicas negativas para seus recursos, mas porque, além disso, há o fato de que, como nos encontramos em economia de mercado, isso propõe o problema em divisas dessas exportações e de poder de compra das populações rurais e urbanas envolvidas (CHONCHOL, 2005, p.43).

Dessa forma, a posição de países como o Brasil, que historicamente ocupa um lugar de destaque na produção agrícola e que atende aos mercados consumidores ao redor do mundo, deve atentar para as dinâmicas de produção que envolvem desde o cultivo à importação dos gêneros alimentícios. Contudo, a grande discussão recai sobre a dependência dos países menos favorecidos economicamente que privilegiam o mercado externo. O autor ressalva que:

[...] não se pode separar demais o problema da produção do problema do consumo, porque, para que as populações dos países em desenvolvimento possam consumir sua alimentação, é necessário que seu trabalho de produção agrícola, industrial ou em outros setores lhes garanta um nível de rendimento suficiente para isso. Os intercâmbios internacionais não podem ser, em nenhum caso, senão um complemento das produções alimentares internas, sem o qual não pode haver segurança alimentar real das populações. As importações alimentares são também um elemento indispensável no caso de situações de fome que se originam em conflitos políticos ou em catástrofes naturais (CHONCHOL, 2005, p.43).

Atualmente emergem debates das discussões sobre as atuais e futuras condições do meio ambiente a partir do sistema produtivo imposto. As projeções ambientalistas são cada vez mais pessimistas, principalmente, no que se refere à diminuição dos recursos naturais, além da degradação de áreas naturais, obrigando as instâncias públicas a formular medidas para a utilização adequada dos recursos e do meio ambiente, o que reflete diretamente nos aspectos de cultivo, produção e disponibilidade alimentar.

Podemos enumerar alguns fatores que são relevantes no contexto a ser discutido, uma vez que a disponibilidade alimentar é um problema real que afeta tanto as nações desenvolvidas quanto as menos favorecidas economicamente.

Primeiramente, temos crescimento econômico que faz recuar os níveis de pobreza e aumentar o consumo e, em função disso, aumenta a demanda produtiva agrícola na maioria dos países em desenvolvimento. Conseqüentemente, esses países ainda dependem da sua capacidade de importar alimentos para atender às demandas de outros mercados e, por fim, esses países geram políticas econômicas abstratas, não possibilitando a inserção de reformas efetivas e barrando qualquer tipo de reivindicação que provoque um cenário de mudança.

Para Milton Santos (2004), a contemporaneidade gera um sistema socioeconômico que impõe uma realidade reconhecida como uma “fábrica de perversidades”, que traz benefícios apenas para pequena parcela da população em nível mundial. Essa realidade ocasiona um ideário de exploração de milhares de pessoas das classes menos favorecidas que são submetidas aos mais diversos tipos de opressão. O autor destaca que:

De fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes (SANTOS, 2004, p.19).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), cerca de 850 milhões de pessoas têm fome no mundo, número que pode aumentar gradativamente com o passar das décadas. Para a Organização, teremos, em breve, potencialmente um bilhão de indivíduos sem acesso à alimentação diária. Tal constatação ressalta a importância do movimento de contestação diante da posição dos governos mundiais, principalmente, no que se refere à falta de incentivos para o aumento da produção de alimentos, concomitantemente, observando o crescimento da população mundial e a inexistência de normas e planejamentos que visem o uso adequado de recursos produtivos mundiais em setores prioritários, como é o setor de produção alimentar (FAO, 2008).

A análise da produção agrícola e do consumo de alimentos reflete nos aspectos populacionais dos países em desenvolvimento, como no caso do Brasil. Para a geração do produto final que chega até a mesa e alimenta a população, é necessária uma cadeia de processos inerentes à produção agrícola, além da articulação com o setor industrial e de serviços que lhe garantam um nível de rendimento suficiente. Portanto, a movimentação da produção agrícola,

principalmente na exportação de *commodities* cultivados no Brasil, deve ser vista como um complemento do mercado interno, a fim de permitir o acesso e efetivar a segurança alimentar, mantendo a oferta dos produtos necessários para a alimentação do brasileiro (CHONCHOL, 2005). Esse cenário aponta para tensões em disputa de modelos de desenvolvimento no campo que se expressam nas formas de produção e controle de alimentos, em nível local, nacional e mundial, que requer o necessário debate dos sentidos da Segurança Alimentar e Soberania Alimentar. Estaria o curso de Técnico em Alimentos do Ifes *Campus* Itapina voltado para essas discussões? Para que e qual formação profissional se busca na proposta do curso?

Nesse contexto, tivemos a necessidade de se discutir o conceito de Soberania Alimentar, pois o mesmo vai além do ideário já imposto pelo discurso da Segurança Alimentar. Tal conceito surge na década de 1990, oriundo dos movimentos sociais do campo, que combatiam as imposições das políticas agrícolas neoliberais aprovadas pelos governos através de organismos internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC) (CAMPOS, 2007).

Os movimentos sociais do campo que debatem a temática da Soberania Alimentar são vinculados à Via Campesina, que possui uma rede de articulação mundial com diversas organizações camponesas, e reúne mais de 100 milhões de camponeses e camponesas em quatro continentes: Ásia, América, África e Europa. Esses movimentos questionam a ênfase da Segurança Alimentar difundida e alegam que esse conceito atende apenas às políticas neoliberais e ao agronegócio, tendo como intuito garantir a produção de alimentos para abastecer o mercado consumidor, sem analisar os impactos ambientais, sociais e econômicos nos países produtores. Conseqüentemente, essa política, em âmbito mundial, contribui para inviabilizar a agricultura camponesa, uma vez que a oferta de alimentos pode ser atendida através da importação ou da produção em larga escala de alguns produtos em forma de monocultura (CAMPOS; CAMPOS, 2007).

Desse modo, a Via Campesina parte do questionamento sobre a transformação dos produtos agrícolas em *commodities* estipulados pela regulação impostas pelo mercado prejudicaria o abastecimento de alimentos destinados às populações, além de degradar a diversidade alimentar e a preservação da biodiversidade. A partir de

tais considerações, Chonchol (2005) retrata o atual cenário do mundo globalizado, diante da dependência dessas políticas públicas estipuladas. Segundo o autor:

No âmbito das relações entre agricultores e grandes empresas ligadas ao setor (produtores de agroquímicos e de sementes, de agroindústrias alimentares ou de cadeia de supermercados), também se observa no período que se seguiu às reformas e no contexto da globalização, um aumento do poder de pressão dessas empresas – a maioria multinacionais – sobre os produtores agrícolas. Por trás dessa pressão crescente observa-se um processo intenso de fusões e aquisições entre os grandes grupos transnacionais (produtores de sementes, agroquímicos e alimentos, empresas biotecnológicas, grandes cadeias internacionais de supermercados etc.). Tais processos estão proporcionando uma modificação na estrutura do mercado dessas indústrias, com uma forte tendência para a concentração e a internacionalização da produção, inclusive das decisões produtivas concernentes à agricultura dos países latino-americanos. Tudo isso ligado ao enfraquecimento do papel dos estados nacionais na formulação e aplicação das políticas setoriais para a agricultura, é o que está conduzindo ao desaparecimento da soberania alimentar dos diversos países, junto com uma intensificação das diferenças entre as regiões mais desenvolvidas e as mais pobres (CHONCHOL, 2005, p.47).

A instituição do atual modelo do agronegócio gera o cenário típico de dependência da produção agrícola nacional perante os grandes projetos em áreas rurais do Estado do Espírito Santo prevista no Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025 (SEP/ES, 2006). Essa conjuntura está moldando um campo para possíveis percalços produtivos que podem resultar em uma crise alimentar. A priorização do latifúndio baseado na monocultura favorece o aumento dos índices de expulsão de camponeses, agravando a concentração de terras; conseqüentemente este modelo contribui para um êxodo rural forte, além do uso de trabalho escravo no campo e da utilização de agrotóxicos e alimentos transgênicos.

Nesse aspecto, cabe pensar a Soberania Alimentar como uma possível saída, porém, antes, torna-se essencial que os camponeses tenham condições de viver e se manter no campo, produzindo alimentos com procedência, de qualidade e saudáveis. Logo, a afirmação do saber camponês e o seu resgate são os primeiros passos para se instituir uma produção agrícola que atenda aos interesses sociais e não apenas aos econômicos.

Retomando a análise documental, no que diz respeito às justificativas do curso Técnico em Alimentos, o Plano de curso ratifica que essa oferta está em:

[...] consonância com os Programas de Políticas Públicas Educacionais do atual Governo e que trazem por objetivo a mudança da atual realidade social, proporcionando aos futuros alunos a sua inclusão no mundo do trabalho através da articulação da educação formal com a educação profissional, numa perspectiva de educação integral. Isto é, busca-se propiciar uma formação técnica que incorpore trabalho, cultura, ciência e tecnologia, adotando-os como princípios capazes de transversalizar todo o desenvolvimento curricular (Ifes, 2011, p.4).

Observa-se que a proposta do curso em análise parece não ter clara a concepção de integração, presente no Documento Base do Proeja, uma vez que essa se expressa nos termos da ambígua “articulação da educação formal com a educação profissional, numa perspectiva de educação integral”. Isto significa um apego à referência do Decreto 2.208/97 que afirmava a concepção de educação profissional técnica de nível médio, como algo distinto da educação básica.

Já sobre os objetivos do curso, temos como sua centralidade a formação de profissionais Técnicos de Nível Médio na modalidade de Jovens e Adultos, prevalecendo durante seus estudos os aspectos técnicos, éticos e políticos, elevando não apenas sua escolaridade, mas também pensando sobre sua responsabilidade social. Desse modo, o curso em questão visa à formação de um profissional-cidadão, aprimorando-se como pessoa humana, desenvolvendo sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico. As funções básicas pertinentes ao curso Técnico em Alimentos condizem ao processamento/conservação de matérias-primas, produtos e subprodutos das indústrias de alimentos e bebidas, realizando análises observando os aspectos físico-químicos, biológicos e sensoriais (Ifes, 2011).

Além dos objetivos supracitados, temos outras finalidades referentes às ações específicas das funções de um técnico em alimentos, como: a sanitização de alimentos e bebidas industriais; acompanhamento à manutenção do maquinário utilizado no processamento dos alimentos; correção dos desvios durante os processos manuais e automatizados e a participação no desenvolvimento de novos produtos e processos (Ifes, 2011).

O curso passa por dois momentos de formulação de sua proposta. As principais mudanças do primeiro documento em relação ao segundo, em fase de construção no momento da pesquisa, diz respeito da carga reorganização da carga horária (Quadro 1).

Divisão da Estrutura Curricular	1º Plano de Curso (2009)	2º Plano de Curso (2011)
Carga horária para as disciplinas do Ensino Médio	1120 horas	1200 horas
Carga horária para as disciplinas da Educação Profissional	1206 horas	1140 horas
Núcleo Diversificado	-	60 horas
Projeto de Pesquisa Interdisciplinar	80 horas	80 horas
Tempo de duração do curso	4 semestres	6 semestres
TOTAL	2406 horas	2480 horas

Quadro 1. Divisão da Carga Horária do Curso Técnico em Alimentos do Proeja Ifes *Campus* Itapina.

Fonte: Ifes, 2011. Informações organizadas pelo pesquisador

O quadro aponta o aumento da carga horária total do curso, totalizando 2480 horas e amplia a duração do curso de 2 para 3 anos, possibilitando uma flexibilidade aos estudantes no fluxo das disciplinas, de acordo com suas especificidades.

O aumento da carga horária das disciplinas de formação básica parece ser uma proposta para contemplar as dificuldades que muitos alunos do Proeja têm no início do curso, em função da descontinuidade no processo de escolarização e ou mesmo da falta de acesso à uma educação de qualidade. Portanto, o trato da oferta para a atenção ao atendimento de forma diferenciada deve ser tanto para as disciplinas consideradas básicas como as de cunho profissionalizantes, uma vez que esses sujeitos necessitam de uma formação que explore os fundamentos científicos e tecnológicos que lhes possibilitem atuar como profissionais técnicos em Alimentos.

Assim consideramos que, o fato de aumentar a duração do curso, indica a posição da Instituição de reduzir a ênfase do aligeiramento, que caracterizava a primeira forma de organização da oferta, que tem sido uma marca da inferioridade e da estigmatização na/da EJA.

A alteração no projeto do curso Técnico em Alimentos (Figura 3) resultou na seguinte organização curricular.

Curso Técnico em Alimentos - PROEJA																
Regime Semestral																
CH dimensionada para 20 semanas																
Duração das aulas: 45 minutos																
Componente Curricular		Semestre												CH P	CH NP	Carga Horária Total
		1º		2º		3º		4º		5º		6º				
		P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP			
Base Nacional Comum	Líng.Portuguesa/Lit. Brás.	2	1	2	1	2	1	2	1	2		2		180	60	240
	Matemática	2	1	2	1	2	1	2	1	2		2		180	60	240
	Física									2	1	2	1	60	30	90
	Química	2		2		2	1	2	1					120	30	150
	Biologia	2		2		2	1	2	1					120	30	150
	História									2	1	2	1	60	30	90
	Geografia					2	1	2	1					60	30	90
	Filosofia					1		1						30	-	30
	Sociologia									1		1		30	-	30
	Artes	1		1										30	-	30
Total aulas/semana BNC		9	2	9	2	11	5	11	5	9	2	9	2	870	270	1140
N. Div.	Língua Estrangeira (Inglês)					1		1						30	-	30
	Informática Aplicada	2												30	-	30
	Total aulas/semana ND	2				1		1						60	-	60
Núcleo Profissional	Higiene de Alimentos	2	1	4	2									90	45	135
	Processamento de Leite e Derivados					4	2	4	2					120	60	180
	Processamento de Carnes e Derivados									4	2	4	2	120	60	180
	Processamento de Vegetais	4	1	4	1									120	30	150
	Instalações e Equipamentos									2		2		60	-	60
	Segurança, Meio Ambiente e Saúde									2		1	1	45	15	60
	Gestão e Empreendedorismo									1	1	2		45	15	60
	Tratamento de Resíduos									2	1	2	1	60	30	90
	Alimentos I	3	1	3	2									90	45	135
	Alimentos II					4	1	4	1					120	30	150
Total aulas/semana NP		9	3	11	5	8	3	8	3	11	4	11	4	870	330	1200
Total Geral aulas/semana		20	5	20	7	20	8	20	8	20	6	20	6			
Total da Etapa Escolar no Curso													1800	600	2400	
Projeto Integrador															80	
Carga Horária Total do Curso															2480	

Legenda: P – Presencial; NP – Não Presencial; CHP – Carga Horária Presencial; CHNP – Carga Horário Não Presencial

Figura 3. Organização Curricular do Curso Técnico em Alimentos do Ifes Campus Itapina.

Fonte: Ifes, 2011.

A partir da análise dessa organização curricular encontramos uma tentativa de integração das disciplinas de formação profissional e formação básica ao longo dos seis períodos do curso. Contudo, esse fato não potencializa, necessariamente, uma integração entre os campos entre educação profissional e educação básica.

Permanece o desafio pedagógico de acompanhar o movimento da integração no chão da escola, através das diferentes proposições e estratégias em que o currículo integrado possa ganhar forma, pela mediação dos seus eixos estruturantes trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

O que foi percebido durante as observações de campo é que a oferta do curso não articula de maneira visível a integração dos conteúdos da educação profissional e básica necessária a uma oferta de qualidade para formação do técnico em Alimentos.

Segundo Ferreira e Garcia (2005), a organização do currículo integrado transcende a escolha de disciplinas ou temáticas que se aproximam durante o percurso formativo, sendo essencial a interlocução do currículo com as realidades e marcas dos alunos do Proeja. Desse modo:

A proposta de um currículo no ensino médio integrado [...] tenta assegurar o domínio dos conhecimentos que perfazem o itinerário cognitivo e formativo de um aluno-cidadão-trabalhador. Mas a superação da visão produtivista e mecanicista da educação e da escola somente poderá ser alcançada colocando o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico, e não mais no mercado de trabalho. Esse currículo deve espelhar os conflitos, ambiguidade e contradições das mudanças tecnológicas, sociais, econômicas, políticas e culturais (FERREIRA; GARCIA, 2005, p.168).

Vale ressaltar que na perspectiva da formação integrada, busca-se superar a dicotomia entre teoria e prática, portanto, entre formação geral e técnica, buscando a construção de novas relações com o conhecimento. Essas, por sua vez, incidem nas relações entre professores e alunos e na produção de novas possibilidades de aprendizagem. Assim, o grande desafio dessa formação, exige a reflexão sobre quem são esses jovens e adultos que estão em nossas salas de aulas, como eles aprendem e como articulam o conhecimento acadêmico, científico no ambiente de trabalho, em face das grandes transformações que vivemos marcadas pela inovação tecnológica. A formação nessa perspectiva não pode ser pensada de forma linear, que apenas treina o aluno para a empregabilidade, nem abrigar uma visão reducionista, que objetiva simplesmente preparar o trabalhador para executar tarefas instrumentais.

Machado (2010) destaca que o processo educativo da modalidade de ensino integrado pode recorrer a propostas de ação didática que dialoguem e contribuam

para o desenvolvimento de formas organizativas de alunos e professores que sejam instâncias mediante as quais possam contribuir para intervir na realidade social em que vivem. Para tanto, é necessário conhecer os interesses, as necessidades e as demandas dos alunos e incorporar tais aspirações e expectativas à atividade pedagógica. Nessa direção, os projetos pedagógicos devem ser resultados de construções coletivas, superando a aplicação de pacotes previamente montados, e considerando os alunos e professores sujeitos do processo.

5.2 O PERFIL DOS ATUAIS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS

Com a finalidade de balizar as principais características dos discentes que ingressaram nos anos de 2010 e 2011 no curso Técnico em Alimentos do Ifes *Campus* Itapina, foi aplicado um questionário que abordou desde aspectos pessoais envolvendo o histórico de vida dos alunos que participaram dessa etapa da pesquisa. Como já destacado anteriormente nos procedimentos metodológicos, esses dados iniciais servem para a análise da pesquisa, para posteriormente ter um embasamento que contribuirá para a reflexão sobre as falas desses sujeitos referentes ao curso e a suas perspectivas de formação no âmbito educacional e profissional.

Os dados levantados demonstram aspectos como faixa etária, vínculo empregatício e informações sobre o próprio curso. Foram aplicados 40 questionários nas duas turmas do curso Técnico em Alimentos do Ifes *Campus* Itapina, sendo 23 alunos da turma do processo seletivo de 2010 e 17 ingressantes no ano de 2011.

Tendo como referência os dados levantados através desses questionários aplicados, no quesito idade, há uma grande concentração de jovens com menos de 30 anos, sendo que 24% do total dos atuais alunos estão na faixa entre 21 a 25 anos. Já as duas faixas etárias que representam as idades acima dos 40 anos totalizam juntas 23%, sendo 8% para as pessoas entre 41 a 45 anos e 15% para 46 a 50 anos. Nesse caso, percebemos que há um equilíbrio entre as idades dos alunos do Proeja, tornando o ambiente do curso técnico heterogêneo, uma vez que sua composição é

de jovens recém-formados oriundos do Ensino Médio Regular e de mulheres que ficaram alguns anos distantes da escola (Gráfico7).

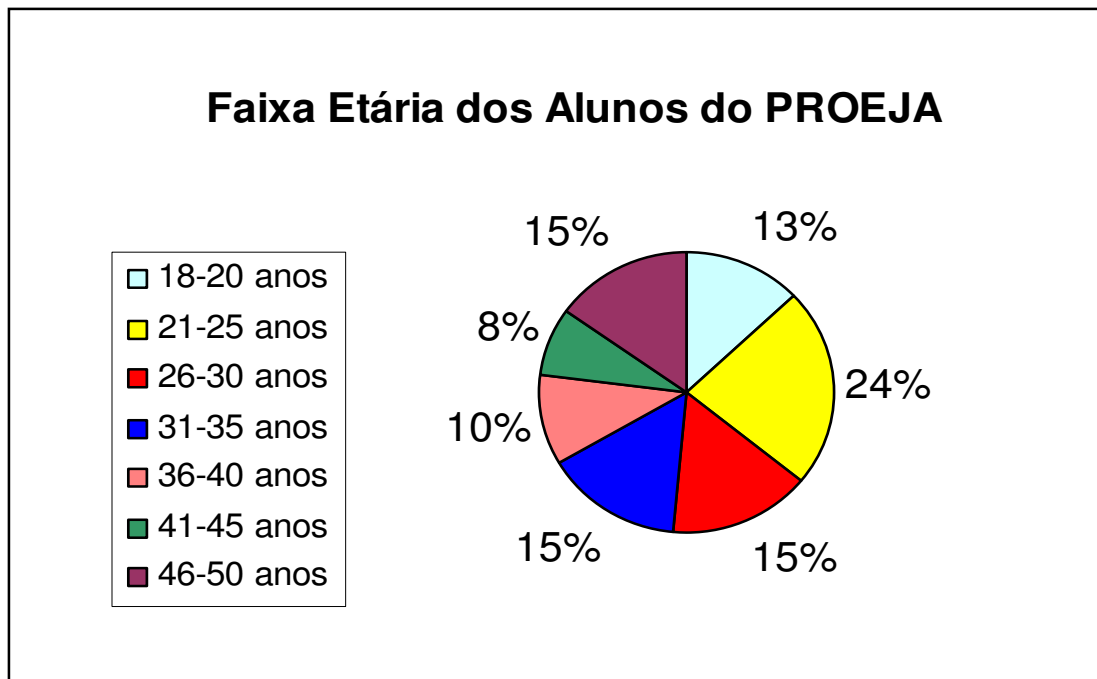


Gráfico 7. Faixa Etária dos Alunos que frequentam o Curso Técnico em Alimentos do Proeja no Ifes Campus Itapina.

Algo que chamou atenção durante as visitas realizadas na escola foi a quantidade de mulheres que são alunas do curso, pois estas representam 77% do total de alunos . Logo emergiu a ideia de que a presença massiva das mulheres nesse curso fosse devido ao fato de ser a área de alimentos, uma área afim da culinária. Portanto, tendo um maior interesse e procura de mulheres ou de pessoas que trabalham nesse ramo. No processo da pesquisa, fomos identificando entre os sujeitos do curso, alunos do sexo masculino que traziam uma experiência de atuação na produção e manufaturamento de gêneros alimentícios, desmentindo a suposição de ser um curso que atende apenas o público feminino.

Conforme vimos, dentre as mudanças no mundo do trabalho exploradas por Antunes e Alves (2004), as mulheres ganharam uma notória presença nos postos de trabalho ao longo das últimas décadas, o que gerou uma demanda de formação profissional em áreas de atuação até então predominantemente masculinas. Essa nova dinâmica é um reflexo das transformações sociais que possibilitaram às

mulheres, que viviam até então sob um estado de dependência instituído pelo modelo familiar patriarcal, várias conquistas. Segundo Ferreira (2012), essa trajetória histórica de exclusão das mulheres nos diversos espaços sociais perdurou por muito tempo, impossibilitando uma maior presença feminina em diversos campos.

No contexto da rede federal no estado do Espírito Santo, há vestígios da presença feminina desde a década de 1950, quando a Instituição ainda era denominada de Escola Técnica de Vitória, nos cursos de Alfaiataria (PINTO, 2006). No então Ginásio Agrícola de Itapina (atualmente *Campus Itapina*) vamos encontrar na década de 1960 a presença das mulheres. Para essas era ofertado, além da formação geral, um currículo específico para a economia do lar, puericultura, trabalhos manuais, noções de etiqueta e culinária, enquanto para os homens era ofertada a formação geral e a agrícola (MARQUES, 2005) Portanto, a instituição em sua história tem as marcas das mulheres que buscaram formação nesse espaço.

Outro ponto em análise, diz respeito à procedência dos alunos do curso em questão, ofertado por uma instituição situada em uma zona rural. Constata-se que a maioria dos alunos (75%) é residente na zona urbana, mas tem suas origens na zona rural, o que caracteriza o fenômeno das novas ruralidades, tal como referidas por Hernández (2012), em que o rural estabelece pontes de integração com o urbano e a desterritorialização física não implica na desterritorialização simbólica e subjetiva. Portanto, não causa estranhamento o fato de que a maioria dos alunos são oriundos da cidade e que essa seja uma razão para problematizar o sentido do curso para esses sujeitos.

O grupo de alunos do Proeja representa um percentual bastante expressivo de sujeitos provenientes de escolas públicas, representando 97% dos alunos matriculados²⁸.

²⁸ Ressalta-se que o processo seletivo observa a reserva de vagas de 50% para alunos de EJA de escola pública, conforme edital de 2012/1. No edital para 2013, em atendimento à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Decreto nº 7.824 de outubro de 2012 e a Portaria Normativa nº 18 de outubro de 2012, do total das vagas ofertadas, 50% (cinquenta por cento) serão reservadas à inclusão social por sistema de cotas (vagas de ação afirmativa) para candidatos que tenham cursado todo o ensino fundamental em escolas públicas, respeitando a proporção mínima do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sendo assim, as vagas serão preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas, brancos, amarelos e os não declarados. Os outros 50% serão destinados à livre concorrência (Ifes, 2010)

Esses sujeitos, como já vimos, são em sua grande maioria trabalhadores estudantes. Ao buscarmos averiguar seus vínculos empregatícios, encontramos 87,5% do total de alunos matriculados que trabalham com ou sem vínculo empregatício (Gráfico 8).

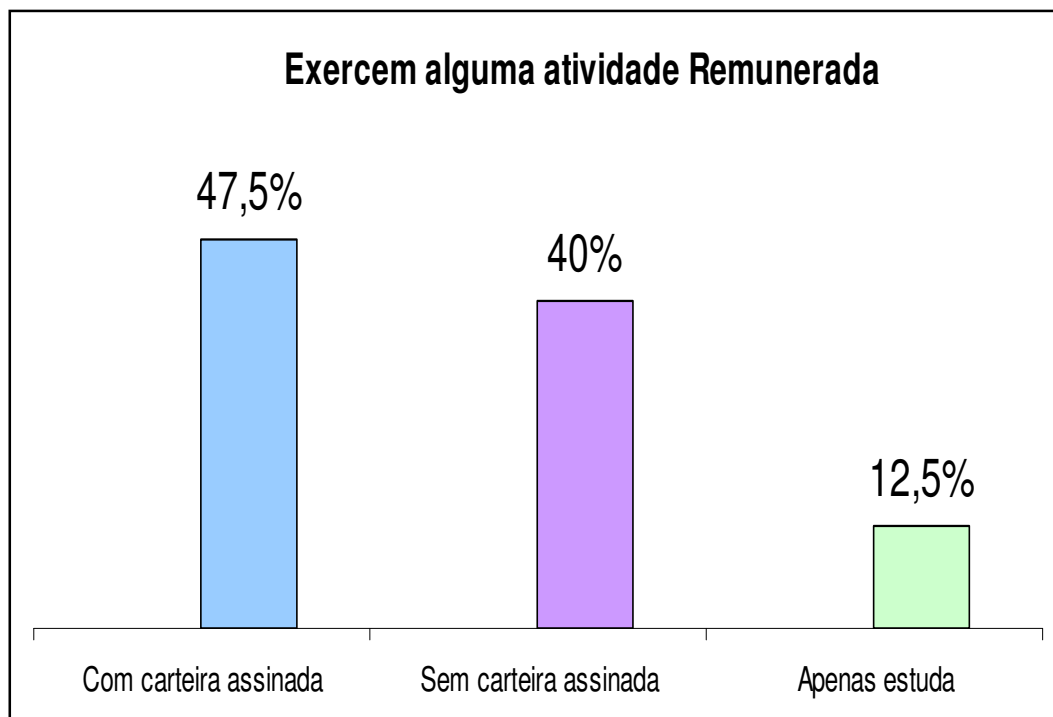


Gráfico 8. Vínculo empregatício dos alunos que frequentam o Curso Técnico em Alimentos do Proeja no Ifes *Campus* Itapina.

Uma das exigências do mundo contemporâneo aos jovens e adultos que tiveram rupturas no prosseguimento de seus estudos é a obrigatoriedade da qualificação profissional. Desse modo, por falta dessa qualificação esses sujeitos exercem funções subalternas no trabalho informal e atividades com ou sem carteira assinada, conforme ilustra o gráfico acima.

Tendo em vista a dificuldade na abertura de turmas do Proeja no *Campus* Itapina, buscamos levantar os motivos que levaram esses sujeitos a se matricular no curso em questão, bem como a forma pela qual tomaram conhecimento dessa oferta. Dentre os principais motivos que levaram esses sujeitos a procurar a instituição para buscar matrícula no Proeja, temos o maior percentual indicado na vontade desses alunos para o término dos estudos (40%). O segundo principal motivo está relacionado ao interesse de trabalhar na área de alimentos, pois alguns alunos já

atuaram nesse ramo, atuando anteriormente como cozinheiras em fábricas que processam alimentos e outros alunos que já atuaram na produção agrícola (32,5%), e o terceiro motivo mais indicado seria a busca por capacitação (27,5%).

Com relação a forma pela qual tomaram conhecimento sobre a existência do curso, 90% dos entrevistados ficaram sabendo da oferta através de amigos, familiares ou conhecidos que estudam ou já estudaram na instituição. Enquanto 10% dos alunos tomaram conhecimento do curso através do *site* da instituição ou por meio de cartazes afixados em vários pontos da cidade de Colatina.

Por se tratar de um curso novo no cenário local, os alunos demonstram certo receio sobre sua finalidade, para que e para quem irá servir essa demanda de mão de obra após a finalização do curso.

Contudo, 45% dos alunos já atuaram em empregos no ramo de alimentos, mostrando interesse na área antes mesmo da oferta do curso técnico realizado pela instituição, além de afirmarem uma demanda de profissionais da área que buscam por capacitação. Em relação à essa participação na área de alimentos anterior à matrícula no curso, foi indagado sobre a pretensão de cada aluno em continuar no ramo para, futuramente, exercer e ocupar uma vaga como técnico em alimentos. Resultou desta questão que 92% dos alunos mostraram interesse em continuar os estudos e exercer uma profissão voltada à área abordada durante o curso. Esse fato pode ser considerado como um ponto positivo, indicando a satisfação dos alunos com o curso e seu anseio em progredir nos estudos, vislumbrando após a formação o acesso ao ensino superior, vontade destacada por muitos alunos que foram entrevistados.

Os alunos também apontaram sua opinião acerca das possibilidades de emprego que surgirão após a conclusão do curso. 85% dos alunos matriculados e que frequentam as aulas têm certeza que a formação no Curso Técnico em Alimentos será essencial para obterem chances de inserção no ramo alimentício. Apenas 5% estão convictos que o curso não será suficiente para tal processo de inserção, enquanto 10% dos alunos não possuem certeza desse fato.

Diante disso, emerge uma reflexão sobre as reais perspectivas e chances de empregos desses jovens e adultos após conclusão do Curso Técnico em Alimentos.

Ressaltamos que, mesmo com o certificado em mãos, não se pode garantir a inserção do aluno no mercado de trabalho, assim como não é certo que o profissional terá satisfação em exercer sua carreira após a conclusão do curso. A partir das escutas dos alunos, é forte a dúvida que paira hoje sobre seus projetos de vida em relação sobre suas reais chances de colocação em postos de trabalho a partir de sua formação, mesmo que no questionário essa dúvida não tenha aparecido com essa força.

Essas respostas contribuíram para expressar aspectos importantes sobre esses sujeitos jovens e adultos que atualmente frequentam as salas de aula do Proeja no curso Técnico em Alimentos no Ifes *Campus Itapina*. Apontamos um caminho inicial para a compreensão de suas trajetórias e dos seus anseios diante da oportunidade de retornarem à escola e terem uma formação profissional de qualidade.

No próximo capítulo, damos lugar à escuta desses sujeitos para compreendermos e refletirmos sobre a oferta do curso e sua conformação no *Campus Itapina*. Para isso, buscamos relatar as dificuldades, avanços e desafios a serem alcançados com o intuito de fomentar a discussão sobre a relevância da continuidade da oferta do Programa na instituição.

6. A ESCUTA DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS DO IFES CAMPUS ITAPINA

Este capítulo reúne a análise dos dados de um dos principais momentos da pesquisa. Tem o intuito de buscar, através da escuta dos sujeitos envolvidos, suas percepções, trajetórias de escolarização e demandas de formação, a fim de compreender a oferta do Curso Técnico em Alimentos do Ifes *Campus* Itapina por meio das pessoas que vivem e conformam esse espaço.

Desse modo, delimitamos um universo de pessoas abordadas nesse processo, em que envolveu dez alunos que atualmente frequentam o curso, dois alunos egressos da primeira turma de 2009 e duas gestoras educacionais que participaram do processo de implementação do curso e que vem acompanhando esses sujeitos desde o início da oferta do Proeja na instituição.

6.1 AS MARCAS DOS SUJEITOS DA EJA PRESENTES NO CONTEXTO DA PESQUISA

Os alunos que frequentam o Curso Técnico em Alimentos no Proeja do Ifes *Campus* Itapina apresentam características comuns aos sujeitos da EJA em seus diversos aspectos. Passamos a analisar essas características em suas formas peculiares de pensamento e de práticas que envolvem esses sujeitos na instituição.

Como foi mencionando anteriormente, a maioria dos alunos investigados na pesquisa mora na área urbana do município de Colatina. No entanto, alguns deles são oriundos das comunidades agrícolas dos arredores da instituição, evidenciando um dos objetivos centrais do curso de formar técnicos em alimentos capazes de atuarem também na produção agrícola e no fomento da agricultura familiar local. Isto nos faz retomar os sentidos das novas ruralidades que se apresentam como desafios para a consideração da oferta do curso Técnico em Alimentos em sua organização curricular. O que implica perguntar, para quem e para quê da oferta e que tipo de formação se busca na relação com os sujeitos marcados por novas

formas de ser rural. A seguir, trazemos as falas que retratam essa condição e os projetos de vida dos sujeitos:

Sempre morei, desde que eu nasci, morei, cresci e depois eu me casei e continuo morando na área rural (Ivete – Aluna egressa da turma de 2009).

[...] eu morei no interior até os 9 anos, vim para a cidade e fiquei até os 16 anos. Aí eu casei e retornei para o campo. Moro há quase 13 anos na zona rural. Tenho dois filhos e meu marido também se formou nesse curso Técnico em Alimentos. Ele é pecuarista, trabalha com leite e fez o curso junto comigo. (Sabrina – Aluna egressa da turma de 2009).

Outra característica dos sujeitos da EJA que frequentam as aulas em instituições com oferta de ensino noturno é a de serem trabalhadores(as) que descontinuaram estudos, sendo que seu retorno à escola está condicionado ao vínculo com o trabalho e o fato de poder estudar à noite. A seguir destacamos as falas de um aluno e da gestora sobre essa jornada dupla de trabalho e os estudos, bem como as dificuldades e o empenho desses sujeitos em se manterem no curso, em função do cansaço.

Têm senhoras que, muitas vezes, chegam à aula e dormem, pois a maioria sai do emprego e vêm direto para cá, têm que jantar, então quando eles perdem a janta não rendem (Coordenadora do Curso Técnico em Alimentos do Ifes *Campus* Itapina).

Ah, porque a gente trabalha o dia todo, com carteira assinada. Aí a gente chega com o corpo cansado (Lorena – Aluna cursista).

A relevância dessas falas, às vezes, é desconsiderada na avaliação dos reais avanços e conquistas de políticas públicas educacionais como a do Proeja, uma vez que não basta apenas a exigência/obrigatoriedade legislativa de implantar um Programa em uma instituição pública. O acesso ainda depende das condições de oferta e permanência dos alunos no curso. O que envolve uma articulação intersetorial entre instâncias do serviço público que possam atuar em ações específicas de disponibilização de transporte, alimentação, material didático e uniforme escolar etc. Além disso, o necessário acompanhamento pedagógico se faz uma exigência, que considere o trato das especificidades dos sujeitos como essencial para a permanência e conclusão com qualidade, efetivando assim a proposta do curso.

A descontinuidade dos estudos ao longo da vida foi retratada nas falas dos alunos durante a pesquisa. Muitos deles tiveram, em algum momento, que optar por

continuar os estudos ou ajudar seus familiares e procurar um emprego. Desse modo, as descontinuidades de escolarização se reafirmam como características identitárias desses sujeitos que encontramos entre os educandos do Proeja ou em outras instituições, evidenciando assim trajetórias e histórias de vida semelhantes (OLIVEIRA; CEZARINO; SANTOS, 2009). Dentre os principais motivos de afastamento do espaço escolar, podemos citar a maior ocorrência em relação ao receio que os sujeitos expressam de retornar aos estudos e não dar conta de responder às exigências da escola em função da necessidade de trabalhar para ajudar financeiramente a família.

[...] tem 20 anos que eu não estudo, que eu estou parada. Tenho medo de voltar e não conseguir acompanhar os outros e de não tirar uma nota boa (Júlia - Aluna cursista).

É porque eu precisava trabalhar. Aí o trabalho tirava o tempo de estudar, porque a gente não tinha aquela vida boa né, que hoje nossos filhos estão tendo. Aí parei de estudar e tentei, depois de um tempo, voltar a fazer supletivo, mas não conseguia, eu ia, mas não conseguia e voltava, porque não dava, não tinha como (Renata - Aluna cursista).

Como o curso do Proeja é composto, em sua maioria, por mulheres, temos como relevante a questão ligada ao gênero. Fatores como os casamentos, os cuidados com os filhos e a falta de incentivo dos maridos ou pais são ocorrências comuns que interditaram essas mulheres de terem o acesso à educação em algum momento de suas vidas. Nesse contexto, ainda é recorrente a difusão da imagem mulher como a responsável pelos cuidados do lar, reafirmando sua função de “ser mulher” e “ser a guardiã” da família, ratificando sua identidade de “Mulher/Mãe/Esposa” que vem se mantendo por várias gerações (FERREIRA, 2012, p. 305). Esse fato é marcado nas falas das alunas do curso:

Abandonei, terminei a 8ª série e abandonei porque estava grávida (Maria - Aluna cursista).

Eu fiz até a 8ª série, aí quando terminei o Ensino Básico eu queria estudar à noite para poder trabalhar, mas meu pai não deixou porque eu era nova ainda. Na época eu tinha uns 15 para 16 anos, aí ele não deixou (Bruna - Aluna cursista).

Além disso, há o histórico das dificuldades de acesso à educação determinado pelas condições sociais, principalmente, para os alunos que já residiram em áreas remotas, localizadas em zonas rurais:

Era no lombo de animais [o transporte]. Meu pai que levava e era muito difícil. Na época eu tinha muitos problemas de saúde e, por isso, fiquei três anos na 1ª série, até por causa da distância, pois não dava para andar muito (Júlia - Aluna cursista).

O depoimento da aluna nos leva a refletir sobre as condições de exclusão da educação ofertada para as populações rurais, o que tem levado o Brasil, ainda na segunda década do século XXI, a manter uma população rural em “torno de 29.830.007 habitantes (15,06%) com os menores índices de escolaridade”. No entanto, essa parcela da população é “responsável” pela maior parte da produção agropecuária que abastece o país” (DERMARTINI, 2012, p.11). Ainda em função dessa contundente realidade, torna-se necessário prosseguir afirmando as lutas por políticas públicas de educação no campo e, em específico, de educação profissional, uma vez que, como afirma Caldart, essas políticas são ainda inexistentes (CALDART, 2009).

Outra característica presente como marca dos sujeitos da EJA é o acesso à educação através da suplência:

Eu voltei e terminei o segundo grau, fiz o supletivo. E quando eu comecei a fazer uma faculdade fiz três períodos de Administração, mas não me identifiquei. Aí fiquei um ano esperando essa vaga aqui do Proeja. Então surgiu a inscrição, depois fiz a prova. Foi aí que vim a me interessar pelos alimentos por estar dentro da minha área (Alberto – Aluno cursista).

[...] eu não tinha terminado os meus estudos da 8ª série. Aí faltava no supletivo sempre uma matéria, depois eu voltava e fazia outra [...] Ficou faltando a matemática, eu fiquei dois meses terminando a matemática para eu conseguir entrar nesse curso (Camila – Aluna cursista).

Essas marcas identificadas nos alunos do Curso Técnico em Alimentos no Ifes *Campus* Itapina evidenciam a persistência desses jovens e adultos pelo retorno à escola, seja com o intuito de concluírem o Ensino Médio ou de buscarem qualificação profissional. Nessa busca, a oferta da suplência se faz, de certa forma, no contexto local, a única possibilidade de formação para prosseguimento de estudos, em que o Ifes *Campus* Itapina pode se constituir como uma opção.

Através do curso em análise, esses sujeitos têm garantido o acesso à educação básica integrada à formação profissional em uma escola pública de qualidade. O orgulho e o desejo de estudar estão presentes nas falas das pessoas inseridas nesse contexto:

Eu observo que eles valorizam muito a escola, por ela ser do campo, em uma zona rural, e por ela ser uma escola federal, acho que isso é um peso muito grande para nós. Eles têm o orgulho de dizer que estudam em uma instituição federal, eles fazem questão de utilizar o uniforme, tanto é que eles pediram o consentimento para confeccionar uma nova camisa, com nome do curso de Técnico em Alimentos, para eles usarem como uniforme, em atividades de sala e de extra-sala também, em aulas práticas (Coordenadora do Curso Técnico em Alimentos do Ifes *Campus* Itapina).

Mas eu sempre tive esse sonho de estudar aqui, desde a infância, só que minha mãe nunca deixava, não sei o porquê. Aí quando surgiu essa oportunidade eu agarrei (Lorena - Aluna cursista).

Através dessas falas podemos refletir/problematizar acerca da oferta do curso do Proeja. Considerando o contexto rural em que a escola está situada, a oferta necessita de uma estruturação que vise práticas pedagógicas que considerem a realidade desses sujeitos da EJA e suas particularidades, sejam eles jovens, idosos, negros (as), mulheres, pessoas que ficaram anos sem acesso à escola, trabalhadores/trabalhadoras efetivos (as) ou informais e residentes de áreas urbanas ou do campo.

A Identificação dessas marcas em seus variados aspectos, constitui uma das ferramentas para se pensar a proposição de políticas públicas voltadas para esses sujeitos, independente de seus pertencimentos a grupos sociais e culturais vinculados à cidade ou ao campo.

6.2. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: PERCEPÇÕES SOBRE O CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS

Como temos observado, ao longo da pesquisa, o grande desafio enfrentado, inicialmente, para a oferta do Proeja no Ifes *Campus* Itapina foi o insucesso dos editais anteriores para o Curso Técnico em Agropecuária. Essa questão foi um dos principais pontos de análise para o Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES durante o levantamento das demandas de formação profissional no entorno da escola. Tornava-se necessário partir do conhecimento das demandas locais de acesso à educação para verificar as áreas de interesses dos sujeitos potenciais alunos do Proeja. O que nos leva a retomar os resultados do estudo que buscamos aprofundar em relação ao porquê do insucesso na formação de turmas do Proeja, o

que comprometeu a implementação do Programa na instituição. Importa destacar mais uma vez que um dos principais resultados dessa pesquisa foi a constatação de que no entorno da escola havia um número significativo de pessoas sem o Ensino Fundamental completo, aproximadamente, 65% dos entrevistados. Portanto, colocava-se aí um dos empecilhos para uma demanda real de formação de turmas para o curso até então ofertado. Nesse sentido, a contribuição do Grupo de Pesquisa foi fundamental, uma vez que trouxe para a instituição a necessidade de se repensar a oferta. Isso se concretizou no movimento do Ifes *Campus Itapina* pela mobilização, organização e escuta de vários segmentos para a oferta do curso Técnico em Alimentos.

Sobre os principais motivos que levaram os alunos a optar pela procura do curso, temos dois pontos relevantes: o primeiro foi a proximidade com a instituição, que já era conhecida por muitos, e a outra o apoio da família que serviu como fonte motivadora para o retorno à escola:

O meu filho estuda aqui, ele tinha comentado sobre este curso e me incentivou: volta mãe! E eu voltei, e hoje eu vejo o quanto isso foi bom (Camila - Aluna cursista).

Aí depois eu casei, e antes de ter a minha filha eu tentei voltar a estudar, só que não deu. Então, eu me casei novamente e esse meu marido, de tanto insistir para eu voltar a estudar, eu consegui (Renata - Aluna cursista).

Porém, muitos desses alunos foram motivados pela imposição e pela exigência de uma formação profissional, um pré-requisito já disseminado nos diversos setores do mercado de trabalho. A obtenção dessa qualificação profissional se tornou fundamental para esses sujeitos que não tiveram as oportunidades, até então necessárias, para sua devida inserção. Para Ciavatta (1998), não há um consenso sobre a definição do conceito da formação profissional, já que ainda pairam muitas dúvidas sobre qual tipo de formação deve ser ofertada. A mesma autora ainda ressalta que:

Os termos formação profissional ou técnico-profissional, educação industrial ou técnico-industrial, qualificação, requalificação, capacitação ganham complexidade e novos significados em consequência da nova realidade produtiva e organizacional do trabalho e dos diversos discursos e das ideologias geradas sobre a questão da formação no contexto das grandes transformações (CIAVATTA, 1998, p.103).

Essas incertezas são geradas pela atual conjuntura econômica, social e política, que altera os processos que definem a formação dos trabalhadores e os contextos das

forças produtivas (CIAVATTA, 1998). As falas dos alunos, a seguir, expressam essas requisições e cobranças pela qualificação profissional imposta pelo atual mercado de trabalho:

Ah, porque sem estudo a gente não tem praticamente nada, né. Pelo menos tem que ter o Ensino Médio, porque a gente vai procurar um emprego e aí pessoa fala: ah não tem nem o ensino médio? Entendeu? Eles sempre cobram isso [os donos de empresas. Foi por isso que resolvi voltar a estudar (Lorena - Aluna cursista).

É porque quando a gente estudava não tinha esses ensinamentos que hoje têm, não tinha. Hoje tem o curso técnico e antigamente era apenas aquele grau de estudo e só estudar (Julia - Aluna cursista).

Quanto ao fato do curso ser ofertado no período noturno, observamos que atende a uma das demandas indicadas pelo levantamento do Grupo de Pesquisa. Assim sendo, a instituição não poderia desconsiderar essa necessidade e condição, pois é um curso que atenderia aos sujeitos jovens e adultos trabalhadores. Além disso, temos a oferta de uma formação integrada feita por uma escola pública reconhecida por sua qualidade de ensino, sendo esse um atrativo a considerar para uma oferta bem sucedida de implementação do Proeja no referido *Campus*.

Passamos então a abordar, através das análises da escuta, o que os alunos têm como percepção do curso Técnico em Alimentos e suas finalidades, além de levantar a satisfação dos alunos nesse período em que estiveram em formação.

Pelo fato do curso ser inédito tanto no *Campus* Itapina quanto no Estado do Espírito Santo, a falta de informação, especialmente no começo do curso, era recorrente para a maioria dos alunos. A opção em iniciar um curso de Técnico em Alimentos, à primeira vista, vem simultaneamente com a busca de se ter uma qualificação que possibilite ao futuro profissional atuar em diversos ramos da economia, desde o cultivo e colheita dos produtos agrícolas, passando pelo processamento industrial até o controle de higienização em locais de comercialização de alimentos.

Após os semestres iniciais de estudos, os discentes do Proeja já conseguem distinguir alguns pontos que definem as funções básicas do curso em questão. Essa conceituação não se fundamenta apenas sobre a prática metodológica do curso na visão dos educandos, uma vez que podemos incluir nessa avaliação a satisfação desses sujeitos com relação à formação ali adquirida. Seguem as falas dos alunos sobre suas percepções do curso:

O curso não visa tanto quanto se fosse uma nutricionista, é mais a higienização do local do processamento, desde quando planta um alimento até a colheita. Acho que o curso é bom e interessante. É até bom para coisas do nosso dia-a-dia que a gente faz na cozinha, quando você começa a fazer o curso aprende que estava fazendo errado. Assim, a mesma faca que corta uma carne e às vezes não lava, depois vai e corta uma cebola aí às vezes isso dá contaminação cruzada, e a gente não sabia, e com o curso a gente aprendeu muita coisa (Bruna – Aluna cursista).

O curso me dá condições de estar manipulando e passa as noções de como higienizar bem alimentos, como carne e hortaliças. Eu aprendi muito ao fazer esse curso, tive uma visão diferente depois, hoje eu chego em um supermercado, até o jeito de manipular os alimentos que ficam naquelas gandas, você vê diferente, no que posso ou não tocar. Assim, adquiri muito conhecimento, eu recomendaria a qualquer cidadão (Paula – Aluna cursista).

Sobre o Curso Técnico em Alimentos, eu diria que é um curso em que você aprende muita coisa, só que é mais para a área de restaurante e indústria, mas caso você pense em algo relacionado à gastronomia aí não é, pois é uma coisa mais simples. Você faz o manuseio de vários alimentos, coisas com que você nunca mexeu, assim como o leite, a carne ou o vegetal de uma maneira que você não vê daquela forma (Fernanda – Aluna cursista).

É perceptível, através desses depoimentos, que as disciplinas técnicas parecem ganhar mais relevância em relação às matérias básicas. Os alunos, ao iniciarem um curso técnico, almejam adquirir a experiência e as competências necessárias para ocuparem uma vaga em postos de trabalho como técnico em alimentos. Ainda na análise dessas falas, é possível apreender que o curso é destinado, basicamente, ao manuseio e processamento de gêneros alimentícios, além da higienização como o principal método a ser aplicado na utilização dos alimentos nas mais diversas atividades.

Essa disputa histórica entre a formação básica e a formação profissional indica a importância de problematizar a implementação da oferta de uma formação integrada no Proeja do Ifes *Campus* Itapina. Segundo Ciavatta, essa discussão coloca-se em um campo permanente na história da educação em nosso país, onde constantemente é indagado: para que/quem é destinada essa formação? Para a maioria ou para uma minoria da população? Essa educação é estruturada e ofertada apenas para atender aos anseios e às demandas das cadeias produtivas? Ciavatta aponta para a compreensão da oferta de uma formação integrada que busca superar:

[...] o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Portanto, não podemos negar o fato de que a formação profissional integrada à formação básica tende a responder às necessidades impostas pelo contexto atual do mundo do trabalho, principalmente “permeado pela presença da ciência e tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes e riqueza” (CIAVATTA, 2005, p.85).

Não obstante da importância da integração, algumas falas dos alunos apontam para uma maior relevância das matérias de conteúdo prático, quando os mesmos expressam que:

[...] o curso é a base em alimentos, então você aprende muita coisa na área de alimentos. Você estuda em laboratórios, aprende as coisas mais aprofundadas nas aulas práticas lá em baixo, onde você trabalha com carnes e com seu manuseio, aprende a como produzir vários alimentos derivados da carne e do leite também (Maria – Aluna cursista).

É um curso bom. E ele abre um leque no mercado de trabalho, pois você pode atuar na vigilância alimentar e trabalhar em uma empresa manipulando alimentos ou fiscalizando, depende da área em que a empresa estiver precisando (Alberto – Aluno cursista).

A percepção dos alunos em relação à formação técnica do curso revela que o conteúdo das disciplinas técnicas, que é por eles tão destacado, parece não levar em conta o diálogo com a formação geral sobre questões candentes do atual modelo de desenvolvimento que é tensionado pela agricultura familiar, que abastece grande parte da produção de alimentos no país, e o modelo do agronegócio em que a produção agrícola volta-se para atender ao mercado consumidor ao redor do mundo. A análise do Projeto do Curso Técnico em Alimentos é explícita no seu atrelamento ao estudo das normas de Segurança Alimentar respaldadas pela Lei nº. 11.346/2005, já mencionada. O Projeto ainda destaca como uma das suas finalidades “colocar no mercado de trabalho técnicos capacitados para lidar com as tecnologias de produção de alimentos” (Ifes, 2011). Observa-se assim que a leitura crítica da ideologia da Segurança Alimentar como parte das políticas neoliberais voltadas para o modelo do Agronegócio e a garantia de alimentos para o mercado

consumidor não é levada em conta na formação dos técnicos em Alimentos do Proeja no Ifes *Campus* Itapina. Essa leitura é necessária, principalmente, em função do contexto rural em que a escola se situa e em função dos impactos ambientais, sociais e econômicos que vêm inviabilizando a agricultura camponesa no país ao tempo que favorece a oferta de alimentos através da importação ou produção em larga escala de produtos oriundos da monocultura.

Após o levantamento de algumas percepções dos alunos em relação ao campo de atuação profissional, é possível identificar que a grande maioria dos alunos consegue definir o curso e suas funções. Desse modo, podemos levantar algumas posições que consideramos um misto de orgulho em ser aluno da instituição e satisfação perante sua futura qualificação profissional:

Eu estou satisfeita com o curso. Mas, eu percebi quando voltei a estudar que a mente da gente fica muito parada e não está acostumada e fica naquele mundinho e tal, quando a gente fica muito tempo sem estudar. Hoje, eu estou satisfeita, minha mente está aberta, dá para fazer muita coisa agora (Renata – Aluno cursista).

É uma ótima fonte de conhecimento na área técnica, mas também na área do dia-a-dia das pessoas. A gente com esse curso busca aprender e colocar em prática muita coisa que a gente levava pela metade e não sabia como que aquilo acontecia. É de suma importância, acho que indicaria o curso para qualquer um fazer (Camila – Aluna cursista).

Eu entrei animada, porque eu sempre quis ter um curso a mais, pois teria um curso técnico ao sair daqui. Apesar das dificuldades, porque tivemos muitas dificuldades no decorrer do curso, mas eu entrei aqui sabendo que eu queria sair com um curso técnico. E eles sempre nos motivando [os professores], buscando coisas novas. Assim, quanto mais você demonstrava interesse, mais eles procuravam estar ali te ajudando. Nós somos a primeira de todas as turmas, pode até ter faltado algo, mas eles atenderam muito às minhas expectativas (Sabrina – Aluna egressa da turma de 2009).

Contudo, após a finalização da formação como Técnico em Alimentos, esses sujeitos passam a encarar as exigências e condições requeridas para a inserção no mercado de trabalho. A grande maioria teve uma descontinuidade dos estudos ao longo de suas vidas, dessa forma procuraram o curso justamente para ter a oportunidade de conhecer mais e de se qualificar profissionalmente para defrontar as demandas impostas pelo mercado. Essa inserção tão buscada pelos sujeitos ainda acontece em postos de trabalho que apresentam precárias condições. Lima Filho (2008) identifica essa complexidade após o tempo formativo desses jovens e

adultos, sendo um caminho ainda árduo a ser percorrido. Sobre a inserção dos sujeitos da EJA no mundo do trabalho, o autor ainda relata que eles:

[...] o fazem, sobretudo, em postos de trabalho em que as condições são as mais precárias, degradantes, de menor remuneração, de maior insalubridade, insegurança e instabilidade [...] Daí que a volta à escola, pela via da EJA, é um caminho duro e difícil, ao qual os jovens e adultos trabalhadores associam enormes expectativas (LIMA FILHO, 2008, p. 123).

É nesse sentido que trazemos, no próximo item, as falas dos alunos em relação às demandas de inserção. Tais exigências geram inúmeras dúvidas e receios após a finalização desse percurso formativo e de sua atuação como profissionais, posteriormente à formação do curso Técnico em Alimentos.

6.3 DÚVIDAS E RECEIOS SOBRE AS DEMANDAS DE INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Após o período de formação, muitos desses alunos do Proeja que já trabalham na cidade ou no campo vão buscar sua inserção na área específica de alimentos através dos postos de trabalhos disponíveis. A hipótese que pairava no início da pesquisa era se o curso foi implantado para atender, especificamente, algum setor regional que necessitasse de mão de obra em caráter de urgência.

Sobre a necessidade local e a disponibilidade de vagas para técnicos em alimentos, podemos destacar que o município de Colatina ainda carece de postos de trabalho na área que trata de produção/processamento de gêneros alimentícios. Muitos alunos formados na primeira turma tiveram ou ainda têm dificuldades para encontrar e/ou ocupar essas vagas, uma vez que as empresas que poderiam abrir postos de trabalho na área ainda não operam com a lógica de contratação de profissionais com esse tipo de formação. Um dos alunos declara essa dificuldade de encontrar postos de trabalho na região:

Colatina ainda está carente nesta área, o mercado ainda não abriu. Mas quando abrir vai ser muito forte, pois tem uma empresa grande que mexe com a parte de bovino, empresas pequenas que mexem com suínos e outras que mexem com queijo e derivados. Mas, a maioria é pequena, as maiores estão fora. A maior empresa que temos aqui é o Frisa que trabalha com bovino (Alberto – Aluno cursista).

Acompanhando essa lógica da oferta de postos de trabalho para a área de alimentos, o Ifes *Campus Itapina*, de certa forma, passa a fazer um movimento no sentido de acompanhamento dos alunos egressos. Ou seja, a gestão passa a articular junto às diversas instâncias da sociedade colatinense formas de divulgação do curso no sentido de promover sua visibilidade e demonstrar a importância da atuação do profissional Técnico em Alimentos em diversos setores da economia. Sobre esse movimento, a coordenadora do curso relata que:

No ano passado, antes das primeiras duas turmas se formarem, nós fomos até a Câmara Municipal de Vereadores de Colatina, conseguimos audiências e uma plenária para apresentar o nosso curso para a sociedade colatinense. O que observamos nessas duas primeiras turmas que se formaram é que recebemos muitos telefonemas de restaurantes e de empresas de alimentos que buscavam os alunos técnicos em alimentos. Os alunos foram encaminhados, mas muitos retornaram, pois o salário é muito baixo, e para eles após serem formados como técnico merecem ter um salário de técnico (Coordenadora do curso técnico em Alimentos do PROEJA Ifes *Campus Itapina*).

Esse movimento levanta uma questão importante acerca das reais atribuições de um técnico em alimentos. Nesse contexto, dos alunos que conseguiram a oportunidade de serem inseridos em postos de trabalho após a conclusão do curso, alguns encontram dificuldades em exercer as funções próprias do cargo, uma vez que a cultura do setor que utiliza/manuseia/processa os alimentos ainda não se atenta às medidas e regras referentes à segurança alimentar e às normas sanitárias.

Essa realidade reflete a dificuldade na contratação e na valorização da formação do técnico em alimentos. A gestora da instituição descreve um caso ocorrido com uma das alunas já formadas na primeira turma do curso:

Nós tivemos um caso de uma aluna que foi trabalhar na CEASA Norte, lá de Colatina. Essa aluna retornou, pois não aceitou o emprego. Ela chegou a ficar lá uma ou duas semanas, mas ela retornou. Com isso fiquei muito preocupada com a situação, porque ela queria aplicar as regras e as condições de higiene e de segurança alimentar que aprendeu aqui e aplicar lá, não sei se era uma banca de verduras. Enfim, eles a impediam de aplicar essas normas, então com os conhecimentos adquiridos aqui nesse curso ela não aplicou lá. E ela não se sentiu à vontade e não quis trabalhar mais naquele lugar (Coordenadora do curso técnico em Alimentos do Proeja do Ifes *Campus Itapina*).

Essa situação da dinâmica da oferta de postos de trabalho em nível local remete à crítica acerca das competências profissionais. Neste ponto Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), a escola sempre teve a tendência de desenvolver um currículo baseado na formação para o treinamento, orientado para o exercício de uma

determinada função. Os mesmos autores ainda destacam que, no exercício de uma função, é imposta ao trabalhador a ideia de ser totalmente eficiente e eficaz, não tendo a abertura de se questionar o que foi executado, nem ao menos compreender os fins que levaram ao emprego da força do seu trabalho. Desse modo, para se opor a essa lógica das competências, os autores apontam que:

A preparação para o trabalho não é preparação para o emprego, mas a formação omnilateral (em todos os aspectos) para a compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade, inclusive nas atividades produtivas, em um mundo em rápida transformação científica e tecnológica (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2010, p. 9).

A formação do trabalhador, na perspectiva da formação integrada, exige condições para se fazer múltiplas leituras acerca das dinâmicas que se tensionam na complexa conformação produzida pelo desenvolvimento científico e tecnológico. No caso do curso Técnico em Alimentos do Ifes *Campus* Itapina há duas contradições: primeiro, o técnico em alimentos, já formado, não consegue atuar pela falta de postos de trabalho; na segunda, o egresso enfrenta limitações de exercer suas atribuições como profissional em estabelecimentos que trabalham com alimentos, em função da não observância das normas da vigilância sanitária.

No contexto da pesquisa, o que se pode avistar é que grande parte desses profissionais, após o curso, ocupam as vagas disponibilizadas em órgãos públicos. Na visão de uma aluna, esse é o único caminho plausível, no atual momento, para a inserção imediata após a sua formação, segundo ela:

[...] umas cinco pessoas que já se formaram entraram na vigilância sanitária de Colatina. Então pra mim, que vou me formar no ano que vem, vou visar entrar lá também, porque para trabalhar em restaurantes e ficar explicando aos funcionários como se faz e utiliza os alimentos, para isso não tem mercado (Vanessa – Aluna cursista).

Independentemente de onde ou como atua um técnico em alimentos, os depoimentos dos alunos vão indicando que há um sério risco de formar profissionais que não serão inseridos, pois não há demandas para ocupação de postos de trabalho, dessa forma, caracterizando uma “formação para desemprego”. Diante dessa possibilidade, evidenciamos algumas falas distintas entre os alunos que se dizem preparados para exercer as funções e outros que demonstram receio e dúvida sobre a formação adquirida.

Em relação à preparação e, posteriormente, ao exercício de tal cargo, alguns alunos se mostram inseguros:

Acho que não estou preparada. É insegurança minha. Não me sinto segura mesmo com a formação. Às vezes pode ser em relação à formação que tive, por mais que aqui seja uma boa instituição alguma coisa ainda falha, e isso às vezes não te traz segurança de chegar à uma empresa grande (Vanessa – Aluna Cursista).

Ainda não, para ser sincera para você [...] eu ainda não estou me sentido preparada para ocupar uma vaga em uma empresa (Maria – Aluna cursista).

Essa insegurança não pode ser generalizada entre os alunos que cursam o Técnico em Alimentos. Contudo, percebe-se um sentimento comum aos sujeitos que já sofreram e sofrem discriminações devido à sua falta de conhecimento na área ou pela idade avançada, paralelamente, com o agravo dos poucos anos de estudos. Essas são as marcas dos sujeitos da EJA já mencionadas anteriormente. Muitos apresentam este estado de insegurança, propagando um pensamento de que não irão conseguir alcançar ou acompanhar o ritmo da turma, pela dificuldade em determinada disciplina. Como já foi exposto anteriormente, esse discurso de competitividade e da necessidade de formação do trabalhador encobre as persistentes desigualdades produzidas pelo capitalismo contemporâneo que tendem a afirmar que o fracasso é individual. “Assim, fica mais fácil de atribuir aos indivíduos a responsabilidade por suas desgraças e por sua derrota” (FRIGOTTO, 2011, p.117).

Por outro lado, também temos os educandos que já se sentem preparados para atuarem na área. Como já foi pontuado anteriormente na parte destinada à caracterização desses alunos, muitos já trabalharam ou ainda exercem atividades no ramo de alimentos, possibilitando um convívio e domínio com relação às atribuições exercidas por um técnico em alimentos. Diante desse contexto, destacamos as falas dos alunos que já se sentem preparados, reunindo condições para exercerem este trabalho:

Sim, se eu já estivesse formado estaria trabalhando na CAPEL. Se hoje eu estivesse formado, já estaria trabalhando na área em Vitória (Alberto – Aluno cursista).

Eu tenho certeza que estou preparado para atuar como técnico. Sabendo que o técnico tem uma bagagem de conhecimento, mas seria sempre assessorado por um engenheiro que sabe muito mais do que ele. Eu tenho essa condição, dentro da minha limitação de técnico (Aluna Camila).

No curso tinha gente que já tinha o diploma de ensino médio, e outras pessoas faziam por fazer. Eu não, eu me interessei e fui uma das que mais me identifiquei com curso em sala de aula, pois procurei sempre fazer os trabalhos bem feitos. Eu acredito que com essa formação temos condições de exercer a profissão (Aluna Ivete - formada na turma de 2009).

Esses depoimentos demonstram uma autoimagem positiva que os alunos têm de si mesmos e suas perspectivas para atuarem como profissionais técnicos em alimentos. Levam-nos também a perguntar sobre o que fazem esses alunos tão seguros de sua formação, ao mesmo tempo que inferimos sobre as possíveis descontinuidades de escolarização vividas por esses sujeitos que, nesse caso, buscaram a oportunidade de completar o ensino médio e de terem uma formação profissional específica.

6.4 A EXPECTATIVA DE CONTINUIDADE NOS ESTUDOS

O Proeja como uma proposta de política pública em âmbito nacional instituiu a possibilidade do acesso à Educação Pública de qualidade através da oferta da Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade EJA. A partir da concretização dessa oferta é possível vislumbrar o anseio de continuidade dos estudos dos sujeitos para quem essa modalidade se volta, partindo da premissa de que todos têm direito a uma educação pública de qualidade. Dessa forma, o Proeja atua para além do campo político educacional, pois oportuniza aos sujeitos envolvidos a possibilidade de mudarem suas trajetórias através do acesso à educação.

Nessa perspectiva, esses educandos demonstram vontade em continuar os estudos, o que conforma outras demandas futuras, produzindo também movimentos que os mobilizam a buscarem o acesso ao ensino superior. Esse retorno à escola contribui

para transformar a forma de pensar a vida, como nos demonstra o depoimento que se segue:

[...] quando eu venho para a escola, cada dia eu volto de uma maneira diferente. Hoje, você pode ter certeza que quando terminar aqui eu não vou querer parar de estudar, não posso perder mais as oportunidades (Paula – Aluna cursista).

Sobre a continuidade nos estudos após finalizar o curso Técnico em Alimentos, os alunos apontam que têm o intuito de progredir:

Com certeza, vou continuar em uma faculdade [...] se Deus quiser. Vou continuar aqui, mas ainda não sei. Se abrir um curso à noite, a vontade é de continuar aqui mesmo, na escola (Renata – Aluna cursista).

Olha só, me informaram que tem um curso que se faz depois, como se fosse uma faculdade, não especificamente nutricionista. Seria um curso que você pode trabalhar na mesma área de alimentos. Então, se esse curso sair eu quero fazer (Bruna – Aluna cursista).

Sim, pretendo fazer esse ano o ENEM, quero cursar a Licenciatura em Ciências Agrícolas aqui mesmo na escola. E em Colatina fiquei sabendo que iriam oferecer gastronomia, se vier eu vou fazer (Sabrina – Aluna egressa da turma de 2009).

Observa-se que os depoimentos são de mulheres. E como já vimos, dentre as transformação no mundo do trabalho, retomamos novamente, aqui, a referência de que umas das mutações desse contexto é a expansão significativa do trabalho feminino. No entanto, essa mesma dinâmica ocorre como um movimento inverso no que diz respeito à remuneração salarial que segue sendo em média inferior a dos homens. Essas são questões de formação geral que importam, quando o que se coloca em jogo é a afirmação dos direitos sociais, em especial o direito à educação.

Uma outra aluna, a seguir, destaca a preocupação com a falta de vagas mesmo após a conclusão do curso, demonstrando a preocupação comum em relação à não inserção no mercado de trabalho, mesmo tendo a formação técnica concluída:

[...] pretendo cursar uma faculdade. Não na mesma área. Porque esse curso, olhando aqui para Colatina, só tem [vaga] no FRISA e na área de laticínios e o restante seria para restaurante. Aí você não quer largar um outro emprego seu, assim de recepcionista, vai querer largar ele para trabalhar dentro de uma cozinha quente de um restaurante? Para fora da cidade, em Vitória tem mais chances para quem quiser tentar, só que em Colatina não tem, por causa do tanto de gente formado e de poucas vagas (Fernanda – Aluna cursista).

Retornando à ideia de prosseguimento de estudos dos alunos do Proeja, o próprio espaço do Ifes *Campus* Itapina surgiu nessas falas como um dos favoritos para a

continuidade dos estudos. Os alunos demonstram essa vontade por diversos motivos, como: a proximidade de suas residências, a familiarização com o ambiente, com professores e funcionários da escola, dentre outros. Diante dessa vontade em continuar os estudos na própria instituição, os educando relataram que: “Sim, pretendo continuar. Quero fazer um curso no Ensino Superior, em Ciências Agrárias aqui mesmo na escola” (Vanessa – Aluna cursista). “Sim, queria superior ou tecnólogo. Se tiver a abertura aqui na escola eu tenho interesse, sou o primeiro da fila” (Alberto – Aluno cursista).

A vontade maciça desses sujeitos de continuarem os estudos leva à uma necessária reflexão sobre a importância do acesso à educação para essas pessoas e, conseqüentemente, da possibilidade do exercício do direito à educação ao longo da vida, tal qual explorado por Mészáros (2005), para quem é necessário instituir uma forma radical de educação que possibilite o enfretamento das atuais formas de internalização dominantes consolidadas “a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal” (p.55). Esse direito não pode ser negado, principalmente, aos sujeitos da EJA que carregam diversas marcas sociais e culturais de exclusão.

Logo, ao analisarmos os avanços das lutas e conquistas, consideramos a relevância da oferta destinada à EJA em instituições Federais de Ensino, como no caso do Ifes *Campus* Itapina. Pois, não basta oportunizar o acesso, há de se articular uma oferta que tenha em seus princípios a valorização dos saberes desses sujeitos, possibilitando uma formação profissional integrada à educação básica que leve em consideração o contexto da escola e dos sujeitos envolvidos.

6.5 OS PERCALÇOS E AVANÇOS NA OFERTA E NA ESTRUTURAÇÃO DO CURSO

Neste momento, trazemos as falas dos gestores educacionais que participaram do processo de implementação do curso e que atuam diariamente em conjunto com o corpo docente da escola na oferta do Proeja. Suas falas ajudam na compreensão sobre a estruturação do curso e proporcionam uma reflexão sobre os avanços e as dificuldades encontradas durante esse percurso. Além disso, propiciam também a

problematizar a proposta do curso do Proeja e as possibilidades de articulação de outros futuros cursos a serem estruturados e implantados na própria escola ou em outros *Campi*.

Um das dificuldades iniciais enfrentadas pelos alunos do curso Técnico em Alimentos do Proeja no Ifes *Campus Itapina* foi a integração dos espaços e contextos sociais da escola. Segundo informações da gestora da instituição, alguns professores e alunos do internato demonstravam algum tipo de preconceito para com esses sujeitos. Mas o que se observa como o passar do tempo, segundo a gestora, é que o Proeja transformou a rotina do Instituto:

[...] o Proeja à noite humanizou mais a escola, pois foi um outro turno que a escola adquiriu. Antes só tínhamos o matutino e vespertino, com o Proeja passamos a ter o turno noturno. Para os alunos internos foi um ganho muito grande, porque os alunos do Proeja se tornaram colegas dos internos. Nós temos por volta de 200 a 300 alunos internos, que se tornaram amigos dos alunos do Proeja. No início os alunos internos ajudavam no reforço dos alunos do Proeja e a gente observou que em momentos como a janta e em festinhas os alunos internos fazem questão de participar junto aos nossos alunos, e antes do Proeja não existia isso (Coordenadora do curso técnico em Alimentos do Proeja Ifes *Campus Itapina*).

Essa integração entre os alunos do Programa com as pessoas que fazem parte do contexto da escola tem sido importante para inibir o elevado percentual de desistência dos alunos da EJA que interrompem os estudos. Como relata a coordenadora de ensino, o Proeja mudou a dinâmica da escola. A mudança do ambiente se deve, principalmente, à inserção das atividades noturnas, porque até então as únicas pessoas que frequentavam o espaço da escola, durante à noite, eram os alunos do Ensino Médio Técnico do internato.

Não apenas os discentes estão envolvidos nessa aceitação do Proeja. O corpo docente também contribui com o acolhimento de muitos alunos da EJA em seu retorno à escola, após anos de ausência e distância dos bancos escolares:

Nós já tivemos alunos aqui que não conseguiam escrever na linha do caderno, que não conseguiam raciocinar com lógica sobre operações matemáticas fundamentais de 5ª à 8ª séries. E o que a gente faz, nós caminhamos com essas pessoas e, por incrível que possa parecer, é um depoimento que eu não tenho escutado em outras escolas, os nossos professores abraçam a causa. Nós temos no Proeja professores doutores que fazem questão de dar aula no curso, pois acabam se identificando, não negam e acabam se identificando e gostam (Diretora de Ensino do Ifes *Campus Itapina*).

Nesse caso, observamos um ambiente propício no Curso Técnico em Alimentos que se institui no *Campus*, quebrando algumas barreiras e preconceitos iniciais, ressaltando-se o mais importante: a efetivação do acesso à educação desses sujeitos. O documento Base do Proeja aponta para a importância do Programa na afirmação desse compromisso:

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007, p.11).

De maneira mais ampla, observando todo o conjunto de atividades que ocorrem na instituição, percebemos que atualmente a escola acolheu o Proeja nas mais diversas atividades pedagógicas do *Campus*. Este é um indicativo da valorização e do papel da instituição em assumir o Programa e os sujeitos atendidos por ele. Desse modo,

O Proeja está totalmente inserido no Projeto Político Pedagógico da escola, isso significa que é mais um curso dentro da escola. Inclusive é muito engraçado, até 2010 quando se fazia relatório, as pessoas esqueciam do Proeja, aí a gente dizia, falta o Proeja! Quando iam fazer o calendário, uma atividade ou evento (Diretora de Ensino do Ifes *Campus* Itapina).

Com o cumprimento e a concretização da oferta do Proeja no *Campus* Itapina, mudou-se o foco da implementação do curso, partindo para a estruturação da oferta. Desse modo, foi necessário um arranjo para adaptação da escola, dos docentes e dos funcionários envolvidos para atenderem especificamente o Programa. As dificuldades comuns referentes ao início da implementação do curso, presentes em qualquer política governamental, foram, de certa forma, superadas, uma vez que a instituição “abraçou” a ideia e manteve a oferta do curso para o edital de 2013. Talvez ainda seja cedo para afirmar, mas pela atuação pedagógica do curso é possível vislumbrar a perspectiva de que a proposta de curso é de integração da EJA e EP. A efetivação do Proeja no *Campus* Itapina passou da obrigatoriedade do cumprimento do Decreto para se tornar uma oferta regular do *Campus*.

Se tomarmos em referência a matriz curricular para reflexão sobre a organização que pressupõe a integração dos conteúdos das disciplinas de formação geral e técnica ao longo do curso, é possível reconhecer a tentativa de uma oferta integrada. No entanto, os depoimentos dos alunos, principalmente, nos levam a considerar que talvez o *Campus* Itapina e a Gestão Pedagógica do Proeja ainda

tenham um bom caminho a percorrer para a efetivação da proposta da Educação Profissional integrada à EJA.

Hoje eu já defendo uma coisa diferente, hoje eu não defendo o Proeja como uma meta de governo, eu penso o Proeja como uma forma de atender as comunidades, as pessoas; uma forma de direito ao acesso à educação e com respeito. Porque eu não concordo, por exemplo, com algumas formas de se desenvolver o Proeja onde se coloca um aluno em sala de aula, com alunos que deveriam estar fazendo um curso subsequente, e os professores nessa sala de aula privilegiam os alunos que estariam fazendo o subsequente, o que provoca uma evasão daqueles alunos que deveriam estar realmente estudando. Então, são pessoas que devem ter um tratamento totalmente diferenciado. Isso são coisas que eu venho aprendendo ao longo do tempo à medida em que venho trabalhando com esta modalidade (Diretora de Ensino do Ifes *Campus Itapina*).

Durante o processo inicial da instituição do Proeja na escola, a Coordenadora participou da articulação do curso com a comunidade do entorno, justamente em função das dificuldades encontradas na constituição das turmas e do insucesso dos editais de abertura do Curso Técnico em Agropecuária, o que exigiu a necessidade de se aprofundar sobre as demandas locais. A partir daí, a escola procurou meios que possibilitassem um entendimento através de dados e levantamentos. Com essa demanda em mãos é que se buscou o Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES. Sobre esse período, a gestora destacou:

Na época em que comecei a me envolver já era Diretora de Departamento, acompanhei a publicação de duas ou três chamadas que aconteceram sem sucesso, apesar de terem sido feitas divulgações e visitas, e fiquei preocupada com o não cumprimento de metas do governo. Então, o meu envolvimento primário com o Proeja foi para atender, exclusivamente, às metas do governo, e percebi a necessidade de realizar uma pesquisa de demanda para saber exatamente de que forma e como poderia ser ofertado o curso, quais as necessidades da comunidade e quais pessoas poderiam ser atendidas (Diretora de Ensino do Ifes *Campus Itapina*).

Depois de firmado o processo de colaboração no levantamento das demandas entre o Ifes *Campus Itapina* e o Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES, foram evidenciados os dados que serviram, de certa forma, para observar alguns pontos fundamentais na escolha do curso que é oferecido atualmente na escola. Algumas preocupações dessa oferta foram alçadas como as mais importantes, dentre essas o acesso ao meio de transporte e o turno de preferência para os estudos.

Os dados obtidos com a população do entorno mostraram, como já citado anteriormente, uma parcela significativa de pessoas sem o ensino fundamental completo, o que na nossa leitura passa a comprometer o acesso dessas pessoas no

Ensino Médio, sendo isso evidenciado nos editais anteriores, pela não abertura de turmas do Proeja.

O trabalho realizado pelo Grupo de Pesquisa foi crucial para a formalização da oferta do curso, mas careceu de uma maior discussão junto a gestão da Instituição para efetivar o processo de cooperação/participação entre os parceiros, para debater os resultados e ponderar sobre as indicações das demandas de formação levantadas pelo Grupo, que apontavam para cursos de formação voltados para o setor primário. O movimento iniciado pelo Grupo de Pesquisa desencadeia-se em outras ações por parte do *Campus* no sentido de definir junto com a comunidade sobre o curso a ser ofertado, o que resultou em audiência pública que decidiu pela oferta do curso Técnico de Alimentos.

Retomamos aqui a pergunta problema que moveu essa dissertação. Ou seja, a tentativa de compreender por que a escola optou pelo curso Técnico em Alimentos e não por uma oferta de curso voltada à agricultura. De fato, o que se faz evidente com dados iniciais apontados pelo Grupo de Pesquisa é que a instituição teve ciência dessa preferência inicial dos residentes do entorno da escola:

[...] através do levantamento realizado pelo Grupo de Pesquisa Proeja (Ufes/lfes) nós tivemos acesso a dados brutos que, se fossem levados ao pé da letra, teríamos que oferecer um curso técnico na área da agricultura. Esse curso para ser oferecido teria que acontecer durante o dia ou à noite com as aulas práticas aos sábados, seria uma possibilidade (Diretora de Ensino do Ifes *Campus* Itapina).

A escolha do curso teria que ser diferenciada para evitar o insucesso dos editais anteriores. Assim não adiantaria atender à oferta de um determinado curso se o mesmo não pudesse ser oferecido no período noturno. Então, o grupo de gestores da instituição decidiu articular e estruturar um curso que atendesse às demandas e que buscasse responder às situações concretas de acesso, permanência e conclusão dessas pessoas no curso.

Como já vimos, dentre as possibilidades para a escolha do curso, a principal exigência seria a condição de estrutura física (salas e laboratórios) que a escola tem a oferecer para tal formação e, fundamentalmente, de ser um curso ofertado no período noturno, garantindo uma oferta de qualidade. Desse modo:

Dentre essas necessidades, nós observamos o seguinte, a maioria dos alunos trabalhava ou em alguma empresa, ou em alguma roça/propriedade ou como dona-de-casa e que não teriam condições de fazer o curso durante o dia. Então a partir daí, percebemos que o curso teria que ser à noite e, além disso, nós levantamos outras questões, por exemplo: não seria possível esse curso de agricultura no período noturno, porque eles [os alunos] não teriam como fazer as aulas práticas. Sondamos várias possibilidades e já tínhamos feito uma análise prévia, e já trouxemos uma proposta para essa reunião, para a oferta do curso Técnico em Alimentos, diferente da proposta anterior de outros editais, que indicava o curso Técnico em Agroindústria (Diretora de Ensino do Ifes *Campus Itapina*).

Mas o que concretizou a escolha e a orientação da escola na opção pelo Curso Técnico em Alimentos foi a proximidade do curso com as áreas afins da agricultura. Vale ressaltar, segundo a Diretora de Ensino da instituição, que essa escolha não foi um ato deliberativo imposto pela instituição, uma vez que foi realizada uma reunião com vários segmentos, desde os interessados em estudar na escola, as entidades públicas que poderiam facilitar o transporte dos alunos, dentre outros. A mesma ainda relata que a escolha do curso foi decidida nesse encontro:

[...] resolvemos promover uma audiência pública, fomos até todas as pessoas que haviam sido pesquisadas anteriormente pelo Grupo de Pesquisa e fizemos um convite para essa reunião aqui no Campus. Nessa reunião, tivemos a presença de, aproximadamente, 45 pessoas, onde também estava presente um representante do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES, um representante da Secretaria de Educação Municipal e um representante da Empresa de Transporte de Colatina, porque nós sabíamos que isso [a questão do transporte] seria um problema. E nessa audiência nós fomos buscando das pessoas presentes quais seriam as necessidades básicas, que teriam que ser resolvidas, para elas poderem vir à escola (Diretora de Ensino do Ifes *Campus Itapina*).

Ainda, segundo a gestora, o curso foi estruturado pensando em uma demanda local, porém não há dados concretos que possamos apontar para uma imposição do mercado advinda das agroindústrias instaladas no município de Colatina, mas sim pelo reconhecido potencial e o histórico na produção de gêneros agrícolas e processamento de gêneros alimentícios, e pela própria tradição de ensino da antiga Escola Agrotécnica de Colatina. O Plano do Curso Técnico em Alimentos do Ifes *Campus Itapina* destaca em seu texto o potencial no primeiro setor da economia:

O Polo Colatina assenta-se no fortalecimento da agricultura cafeeira, na especialização da pecuária leiteira e na consolidação do polo de fruticultura. E, tendo em vista a relevância econômica e social da agricultura familiar, outras atividades complementares e associadas, como as agroindústrias familiares, merecem atenção, visando à inclusão social e à melhoria de renda dos produtores familiares da região (Ifes, 2011, p.4).

Inicialmente, a intenção da escolha do curso foi de atender às pessoas envolvidas no primeiro setor da economia, sendo esta a possibilidade de uma formação técnica destinada aos sujeitos do campo que vivem da sua produção agrícola. Segundo a gestora, a direção da escola vislumbrava:

[...] a possibilidade do agricultor familiar agregar valor, porque nós tínhamos o conhecimento, e foi falado na audiência que muita gente produzia alimentos derivados da cana-de-açúcar, como rapadura, e que eram produtos vendidos nas feiras, muitos produziam pães, biscoitos e vários tipos de produtos que podem ser feitos na agricultura familiar. Então, nós levamos essa proposta, as pessoas presentes gostaram da proposta, explicamos sobre a dificuldade de oferta do Curso Técnico em Agricultura à noite, e começamos a pensar em resolver os entraves que existiam para que esse curso pudesse ser ofertado (Diretora de Ensino do Ifes *Campus Itapina*).

De acordo com a fala da Diretora, o grande dificultador do acesso desses alunos ao curso ofertado no turno da noite seria o transporte. Desse modo, a escola se articulou em movimento intersetorial, para que um representante da companhia de transporte público do município de Colatina estivesse presente na reunião que estipulou a oferta, como já mencionado. Outra entidade pública presente entre os participantes deste processo foi a Secretária Municipal de Educação, que ficou responsável pela emissão do vale transporte para os estudantes do Proeja. Esta audiência pública foi uma tentativa de escuta dos envolvidos e, conseqüentemente, de construção dos caminhos para a concretização da oferta do Programa na instituição:

[...] a pessoa responsável pelos transportes urbanos assumiu o compromisso de resolver a questão do horário de ônibus, pois a escola fica há uns 20 km do centro de Colatina. As pessoas da Secretaria Municipal de Educação assumiram a responsabilidade de ver a questão do transporte escolar dos alunos que vinham do interior, do entorno daqui da escola, ou do distrito de Itapina. Nessa audiência pública, tentando resolver todas essas arestas e todos os entraves, nessa mesma reunião marcamos uma data de inscrição e definimos quais eram as necessidades de documentação, e já divulgamos ali o período de inscrição que aconteceu até com uma quantidade bem maior do que nos esperávamos (Diretora de Ensino do Ifes *Campus Itapina*).

Contudo, a partir da resolução dos entraves iniciais e posteriormente com o sucesso na abertura das primeiras turmas do curso Técnico em Alimentos, temos ainda um indicador relevante que necessita de uma reflexão mais apurada. Trata-se da ampliação da oferta, principalmente para atender os demais sujeitos da EJA que ainda não completaram o ensino fundamental e que são residentes no entorno da

escola, sendo este fator um empecilho para essas pessoas emergirem como demanda potencial para o Proeja.

Através dos dados levantados pelo Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES, grande parte dos residentes do entorno da escola não completou o ensino fundamental. Portanto, há uma demanda que deve ser atendida antes com a ampliação da oferta do ensino fundamental, sendo que esta necessidade é possível de ser contemplada por meio do Proeja FIC.

Assim sendo, esse dado chegou ao conhecimento da escola, para que a mesma reconheça a lacuna existente e possa se articular para contemplar esta oferta no futuro:

[...] a comunidade do entorno, na verdade, demanda de curso de Educação Fundamental, porque o quantitativo de pessoas com o Ensino Fundamental incompleto é maior do que as pessoas com Ensino Fundamental Completo. Entretanto, no período e até hoje, nós como Instituição não temos como ofertar o curso presencial de Educação Fundamental, devido às outras demandas e compromissos da instituição, com os cursos técnicos e superiores (Diretora de Ensino do Ifes *Campus Itapina*).

Em relação aos avanços referentes à oferta do Programa, foi indagado quais outras demandas que existem para os cursos técnicos voltados ao Proeja. O intuito da questão levantada era identificar se cabe a ampliação da oferta na própria escola e se há procura ou reivindicação de sujeitos que ainda não estão inseridos na instituição. A Diretora de Ensino ressalta que:

Nós não estamos sendo muito procurados por alunos de fora propondo outros cursos do Proeja, eu não sei se a população, de uma maneira geral, desconhece essa modalidade, ou desconhece a possibilidade de buscar essa oferta. Ainda não tivemos nenhuma solicitação da Secretaria de Educação tanto estadual quanto municipal e acredito que agora isso se tornará mais difícil porque a Secretaria Estadual, através dos Programas de Educação Profissional, está oferecendo dentro do município de Colatina cursos profissionalizantes, tanto os subsequentes quanto os profissionalizantes numa sequência normal, inclusive à noite (Diretora de Ensino do Ifes *Campus Itapina*).

A concorrência da oferta de cursos profissionalizantes pelo Estado talvez poderá se tornar um empecilho, uma vez que a maioria dos atuais alunos já reside no perímetro urbano. Fato esse já apontando pelos gestores da instituição como uma possível causa da redução gradativa pela procura dos últimos editais publicados do curso Técnico em Alimentos no Ifes *Campus Itapina*. Nestes casos, possivelmente, o futuro aluno:

[...] normalmente vai optar por fazer dentro da cidade, pois as condições de transportes são mais fáceis do que vir aqui na escola que está no meio rural para fazer esse curso. Talvez essa tenha sido uma das dificuldades de demanda para o Edital desse ano (Diretora de Ensino do Ifes *Campus Itapina*).

Entretanto, a gestora da escola é enfática em confirmar que ainda existe uma população fora do acesso à educação e formação profissional, mas que por diversos motivos não têm o incentivo necessário para realização desse desejo:

Tem uma questão interessante, pois nós temos pessoas aqui do entorno que estão buscando o curso, tem pessoas que gostariam de fazer o curso, eu sei disso [através] de depoimentos extraoficiais, de conversa. Mas, que infelizmente não podem fazer o curso porque são casados, ou têm filhos e não têm ninguém para cuidá-los à noite, ou as pessoas da família não querem assumir esse compromisso. Ainda temos muitas alunas que são solteiras e que precisam ser acompanhadas pelos pais no caminho da escola e, às vezes, a família não estimula e diz: “não, você já fez o ensino fundamental, agora têm que trabalhar na roça com a gente para ajudar” (Diretora de Ensino do Ifes *Campus Itapina*).

Não obstante, temos que analisar o posicionamento geográfico da escola, sendo este um ponto favorável, pois a instituição está localizada entre o município de Baixo Guandu, a divisa com o Estado de Minas Gerais, e próximo de municípios do Sul da Bahia. Desse modo, a instituição ainda afirma o compromisso de sustentar a oferta para futuras demandas pelo curso do Proeja; essa demanda pode advir de alunos residentes de outras localidades fora do município de Colatina ou até mesmo fora do Estado do Espírito Santo:

[...] agora nós estamos recebendo alunos de locais mais longes, nós temos a maioria do meio urbano vindo buscar o curso, inclusive nós temos alunos aqui do Proeja que são até de Baixo Guandu, que é um município vizinho, então houve essa mudança (Diretora de Ensino do Ifes *Campus Itapina*).

No tocante a outros cursos do Proeja que podem ser ofertados pela instituição, fica clara a posição da escola em manter a oferta no período noturno, sendo também essencial ser um curso que a escola tenha infraestrutura para atender às necessidades, principalmente das disciplinas técnicas. Algumas opções foram sugeridas e levantadas, como o curso na área de informática, mas a escola ainda carece de espaço físico e laboratórios com computadores. Segundo a Coordenadora de Ensino, o fato determinante para a estruturação de novos cursos é que oferta seja no período noturno.

Acho que temos condições de ampliar a oferta para outros cursos, não sei em qual área, talvez em Meio Ambiente? Mas, tem que ser à noite [...] Aí como seriam essas aulas práticas? Então precisamos pensar bem nisso (Coordenadora do Curso Técnico em Alimentos do Proeja Ifes *Campus Itapina*).

A escola está desafiada a observar não apenas a condição do turno da oferta, pois mesmo nessa passagem de Escola Agrotécnica para Instituto Federal é necessário tomar como prioridade o acesso à formação profissional da população do campo, que é responsável pela produção da economia regional.

Ainda segundo a gestora, a escola é influenciada pelo meio urbano, induzida pelos sujeitos que fazem parte do ambiente da escola (incluindo alunos, funcionários e professores), a mesma destaca a inserção de valores e práticas do meio urbano no Ifes *Campus Itapina*:

Olha, tem que deixar claro uma coisa, o *Campus Itapina* está localizado em uma área rural, nós estamos em uma fazenda, eu tenho que reconhecer que eu não posso dizer a você que a nossa escola é totalmente rural. Eu diria que nós temos uma escola urbana que está inserida no meio rural e que trabalha com curso Técnico para o meio rural. Eu digo isso até com certa tristeza. Nós temos, por exemplo, em nosso quadro de professores da Educação Básica, muitos com vivência urbana, temos poucos com a vivência rural. Quando eu digo rural, que nasceu no campo, que atuou no campo, que teve o pai ou a mãe produzindo no campo. Então os nossos professores da Educação Básica não têm esse perfil. Os professores da área técnica, apesar de termos muitos professores que são Engenheiros Agrônomos, vieram do meio urbano (Diretora de Ensino do Ifes *Campus Itapina*).

A fala da gestora nos remete a reflexões já exploradas sobre as relações campo x cidade, que são pertinentes para se pensar a oferta do curso Técnico em Alimentos, tendo em vista a origem dos seus sujeitos. Longe de afirmar que compromete a oferta do curso a presença de alunos e professores oriundos da cidade é preciso levar em conta que a interdependência entre o campo e a cidade se materializa não apenas pelas pontes que se estabelecem no que se refere aos serviços que compartilham. Mas, acima de tudo, pela dimensão simbólica das relações entre os diferentes grupos de pertencimentos sociais urbanos e rurais. Esses grupos se encontram na escola, como um espaço que combina múltiplas formas de pertencimento social, que não necessariamente remetem a um território específico.

Importa também considerar, a partir da fala da gestora, que o grande desafio do Ifes *Campus Itapina* é incorporar, na oferta dos cursos que marcam sua tradição, a ideia de que, como uma escola que está no campo e que se assume como escola urbana.

Muitas são as pontes para se pensar a oferta de formação profissional integrada voltada para sujeitos jovens e adultos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão teve como objetivo analisar a implementação do curso Técnico em Alimentos do Proeja ofertado pelo Ifes *Campus* Itapina, em cumprimento às exigências do Decreto nº 5.840/06. Esse processo foi marcado inicialmente por dificuldades na formação de turmas do Proeja, uma vez que a abertura de editais para o curso Técnico em Agropecuária não lograva êxito.

No intuito de cumprir com as determinações do referido Decreto, a Instituição buscou parceira com o Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES para o levantamento de demandas de formação no entorno da Instituição. O estudo realizado apontou para uma demanda para cursos voltados à agricultura. No entanto, em função da interlocução com a população do entorno e várias instâncias públicas da sociedade colatinense, a instituição optou por ofertar o curso Técnico em Alimentos. As razões para essa opção estão assim relacionadas: a) com a oferta de um curso que mantivesse estreita relação com o cenário produtivo de Colatina; b) que contasse com uma infraestrutura suficiente da escola para ofertá-lo com qualidade; c) e de forma especial, um curso que apresentasse as condições de acesso aos trabalhadores/estudantes que indicavam o período noturno como o melhor turno para essa oferta.

Os dados, inicialmente, produzidos pelo Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES foram tomados para aprofundamento como um dos objetivos desse estudo no sentido de compreender as dificuldades do processo de implementação. Resultam dessa análise algumas leituras que nos ajudam a refletir questões a partir dos sujeitos, tais como: a presença significativa de jovens no campo que contraria as tendências que afirmam o abandono do campo pela juventude; a falta de uma política pública que promova o acesso desde a educação básica ao ensino superior para os trabalhadores; a necessidade de implementação e concretização de políticas educacionais voltadas ao ensino médio integrado à educação profissional no sistema estadual de ensino.

Dentre os sujeitos abordados, 93,4% demonstraram anseio de trabalhar no meio rural, evidenciando uma vontade maciça desses moradores do entorno da escola em

manter-se no campo, trabalhando e desenvolvendo atividades referentes ao setor primário da economia. Destacamos, também, o interesse da maioria das pessoas em relação à continuidade dos estudos na referida escola.

Foram levantados, ainda, os principais motivos que podem, ou não, comprometer o acesso aos estudos, destacando-se a distância entre as residências e a escola, principalmente no que tange ao transporte dos mesmos e as preferências de horários da oferta do curso para o turno noturno.

A pesquisa revelou um grande quantitativo de pessoas no entorno com ensino fundamental incompleto, correspondendo a 65% dos sujeitos entrevistados. O que nos permite considerar que há uma demanda que deve ser atendida antes com a ampliação da oferta do ensino fundamental, sendo que esta necessidade é possível de ser contemplada por meio do Proeja FIC.

Ressaltamos que a contribuição do Grupo de Pesquisa foi fundamental e trouxe para a instituição a necessidade de se repensar a oferta. Isso se concretizou no movimento do Ifes *Campus* Itapina pela mobilização, organização e escuta de vários segmentos para a oferta do curso Técnico em Alimentos.

Dentre as principais características dos discentes que ingressaram, nos anos de 2010 e 2011, no curso Técnico em Alimentos do Ifes *Campus* Itapina, destacamos: uma grande concentração de jovens com menos de 30 anos; a presença significativa de mulheres (77%); a procedência da maioria dos alunos do curso da zona urbana (75%), mas com origens na zona rural, o que caracteriza o fenômeno das novas ruralidades; 97% dos alunos são provenientes de escolas públicas e 87,5% são trabalhadores com ou sem vínculo empregatício.

O Curso Técnico em Alimentos tenta responder aos anseios das cadeias produtivas, no intuito de possibilitar o espaço de formação de profissionais da área, a fim de elevar ao máximo a oferta de alimentos, diminuindo o desperdício através do aproveitamento de forma racional e sistemática das matérias-primas, com o uso de tecnologias apropriadas de conservação e beneficiamento, além do controle de qualidade dos produtos. Emerge em consonância com a conjuntura global, articulando meios para se evitar ou diminuir os possíveis impactos da crise alimentar em países subdesenvolvidos, sendo previsto a problematização sobre as questões

acerca do meio ambiente e a escassez dos recursos naturais, paralelamente, ao aumento da população mundial e seu consumo desenfreado.

O curso passou por dois momentos de formulação de sua proposta. As principais mudanças do Plano de Curso, diz respeito a reorganização da carga horária. O fato de aumentar a duração do curso indica a posição da Instituição de reduzir a ênfase do aligeiramento, que caracterizava a primeira forma de organização da oferta, que tem sido uma marca da inferioridade e da estigmatização na/da EJA.

A partir da análise da organização curricular encontramos uma tentativa de integração das disciplinas de formação profissional e formação básica ao longo dos seis períodos do curso. Contudo, esse fato não potencializa, necessariamente, uma integração entre os campos da educação profissional e educação básica.

A percepção dos alunos em relação à formação técnica do curso revela que o conteúdo das disciplinas técnicas, que é por eles tão destacado, parece não levar em conta o diálogo com a formação geral sobre questões candentes do atual modelo de desenvolvimento. Esse vem sendo tensionado pela agricultura familiar, que abastece grande parte da produção de alimentos no país, e o modelo do agronegócio em que a produção agrícola volta-se para atender ao mercado consumidor ao redor do mundo. Permanece, assim, o desafio pedagógico de acompanhar o movimento da integração no chão da escola, através das diferentes proposições e estratégias em que o currículo integrado possa ganhar forma, pela mediação dos seus eixos estruturantes trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Dentre os principais motivos que levaram esses sujeitos a procurar a instituição para buscar matrícula no Proeja, temos a vontade desses alunos para o término dos estudos com o maior percentual (40%). O segundo motivo está relacionado ao interesse de trabalhar na área de alimentos, pois alguns alunos já atuaram nesse ramo, tendo trabalhado como cozinheiras em fábricas que processam alimentos e outros alunos que já atuaram na produção agrícola (32,5%). E por fim, o intuito buscar capacitação profissional (27,5%). Com relação a forma pela qual tomaram conhecimento sobre a existência do curso, 90% dos entrevistados ficaram sabendo do curso através de amigos, familiares ou conhecidos que estudam ou já estudaram na instituição. Já sobre o intuito e perspectivas desses sujeitos, 92% dos alunos

mostraram interesse em continuar os estudos e exercer uma profissão voltada à área abordada durante o curso. Esse fato pode ser considerado como um ponto positivo, indicando a satisfação dos alunos com o curso e seu anseio em prosseguir nos estudos, vislumbrando, após a formação, o acesso ao ensino superior.

Uma outra razão pela escolha do curso chama a reflexão sobre as reais perspectivas e chances de trabalho desses jovens e adultos após conclusão do curso. Ressaltamos que, mesmo com o certificado em mãos, não se pode garantir a inserção do aluno no mercado de trabalho, assim como não é certo que o profissional terá satisfação em exercer sua carreira após a conclusão do curso. A partir das escutas dos alunos, é forte a dúvida que paira hoje sobre seus projetos de vida em relação sobre suas reais chances de colocação em postos de trabalho depois de sua formação.

Muitos egressos da primeira turma tiveram ou ainda têm dificuldades para encontrar e/ou ocupar essas vagas, uma vez que as empresas que poderiam abrir postos de trabalho na área ainda não operam com a lógica de contratação de profissionais com esse tipo de formação. Essa insegurança não pode ser generalizada entre os alunos que cursam o Técnico em Alimentos. Contudo, percebe-se um sentimento comum aos sujeitos que já sofreram e sofrem discriminações devido à sua falta de conhecimento na área ou pela idade avançada, paralelamente, com o agravo dos poucos anos de estudos.

É válido ressaltar que a instituição foi a primeira a ofertar esse curso no Estado pelo Ifes. Entretanto, o curso Técnico em Alimentos do Proeja ofertado no *Campus Itapina*, em princípio, não atende uma demanda específica de mão de obra para atuação no setor de alimentos em Colatina ou nos arredores do município.

Cabe assinalar, também, como um dos avanços, a posição da escola em se articular com outras entidades e órgãos para instituir a oferta, já que foi necessário um esforço maior para contemplar todas as necessidades desses sujeitos da EJA, possibilitando, de fato, o acesso ao Proeja. Questões simples, como disponibilizar a janta na chegada dos alunos, transporte público e uniforme escolar são exemplos de ações que foram fundamentais na efetivação e confirmação do Proeja como parte integrante na escola. Além disso, como foi ressaltada através da fala de uma das

gestoras, a escola ganhou um novo turno com a oferta do curso no período noturno, possibilitando novos espaços de convivência entre os alunos do internato e do Programa.

Esse ambiente favorável em que se instituiu o Proeja no referido *Campus* foi percebido durante o contato direto com os alunos nas entrevistas e evidenciados através das suas falas. É visível no semblante desses sujeitos o orgulho por retornarem à escola e de terem a possibilidade de ingressarem no Ifes *Campus* Itapina. Vale ressaltar, que a oferta do curso Técnico em Alimentos ainda se mantém ativa, indo para o quarto ano consecutivo, sendo essa uma conquista relevante, principalmente, pelo histórico inicial de dificuldade de implementar o Programa.

Apesar dos pontos positivos, são inúmeros os desafios a serem alcançados e que merecem uma maior atenção e reflexão na efetivação de uma oferta de qualidade. Dentre eles, podemos destacar algumas sugestões que auxiliariam na manutenção da oferta do Proeja na instituição: realizar um novo estudo mais amplo acerca das demandas de formação dos sujeitos na relação estreita com os arranjos produtivos locais; articulação da direção do *Campus*, buscando ofertar outros cursos do Proeja que permitam aos sujeitos fazerem escolhas de formação profissional, considerando as transformações científicas e tecnológicas pelas quais passam o campo; continuar com os espaços de diálogos com os diversos setores da economia de Colatina, divulgando o curso Técnico em Alimentos e a importância da atuação dos profissionais com formação nessa área; acompanhar os alunos egressos para levantamento sobre a inserção no mercado de trabalho, além de verificar se os mesmos continuaram os estudos; e continuar com a divulgação do Proeja, na cidade de Colatina, realizando palestras em escolas, comunidades ou em locais que se encontrem os potenciais sujeitos da EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo (org.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. *Revista Educação & Sociedade*. Volume. 25, nº. 87, p.335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 23 de maio de 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Decreto-lei nº. 9613**. 20 de agosto de 1946.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**. 20 de dezembro de 1996.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478**. 24 de junho 2005.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho 2006

_____. MEC/SETEC/PROEJA. **Documento Base do Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

CALAZANS, J. **Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1979 (mimeo).

CALDART, Roseli Salete. A educação do campo e o ensino agrícola. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: proposta de Diretrizes Curriculares. Brasília: Editora Moderna, Fundação Santillana, SETEC/MEC, 2012.

CAMPOS, C. CAMPOS, R. **Soberania alimentar como alternativa ao agronegócio no Brasil**. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. vol. XI, n. 245. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2007. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24568.htm>>. Acesso em 13 ago. 2012.

CHONCHOL, Jacques. **A soberania alimentar**. Estudos Avançados. 2005, vol.19, n.55, pp. 33-48. ISSN 0103-4014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-4014>>. Acesso em 10 de jun. 2012.

CIAVATTA, Maria. Formação Profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

_____. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. **Trabalho e Educação de jovens e Adultos** (Orgs.) Brasília: Liber Livro Editora, UFF, 2011.

CIAVATTA, Maria, FRIGOTTO, Gaudêncio, RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2 ed. São Paulo: editora UNESP, 2005.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. **Estudos sobre educação rural no Brasil**: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DARÉ, R. **A “crise” do café e a ideologia desenvolvimentista no Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

DERMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

FEREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra R. Oliveira. O Ensino Médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

FILHO, Arthur Torres. **Problemas do ensino agrícola no Brasil**. Boletim da Sociedade Brasileira de Agronomia. Vol. VI. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Jornal do Brasil, 1943 (mimeo).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos. In: _____ (Org). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petropolis/RJ: Vozes, 1998.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados em suspenso. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Líber Livro, Editora UFF, 2011.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION (FAO). **FAOSTAT - Database**. Roma: Food and Agriculture Organization of the United Nations: 2008. Disponível em: <<http://faostat.fao.org/site/368/default.aspx>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

HERKENHOFF, S.L.V. **Ferrovias e pioneirismo econômico no século XIX**. Vitória: Instituto Histórico, 2000.

HERNÁNDEZ, Rosa Maria Torres. Los tiempos y espacios em el campo: factores sustantivos para los trayectos profissonales de docentes. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

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: 10 abr. 2012.

_____. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. **Pesquisa Agrícola Municipal – Cereais, Leguminosas e Oleaginosas.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 abril 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Extrato Edital nº. 02 do processo seletivo simplificado.** Ifes: Vitória, 2010.

_____. **Plano de Curso - Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Jovens e Adultos – PROEJA.** *Campus Itapina:* Ifes, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fabrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luíz (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** 3ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação de jovens e adultos (EJA) e mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In MOLL, Jaqueline (Col.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro 3, Vol. IV / Karl Marx, tradução de Reginaldo Sant`Anna. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** 3 ed. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital** /István Mészáros; tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária.** Estud. av. [online]. 2001, vol.15, Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300015>>. Acesso em: 28 junho. 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro; CEZARINO, Karla Ribeiro; SANTOS, Júlio Santos. **Sujeitos da Educação de Jovens de Adultos no PROEJA.** SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2009, Vitória. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos>. Acesso em: 04 julho 2012.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos.** 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu. Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd, 2006

PASQUALE, P. **Colatina: estória para a história.** Vitória: Gráfica Santa Maria, 1994.

PAULI, Olindino. **Escola Agrotécnica Federal de Colatina**: um pouco de história. Colatina: Governo do Estado do Espírito Santo, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE COLATINA. **A cidade – História**. Disponível em <<http://www.colatina.es.gov.br>>. Acesso em: 09 jun. 2012.

_____. **Colatina – zona rural**: divisão microrregional. Disponível em: <<http://www.colatina.es.gov.br>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós – Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), 2000.

RIBEIRO, Mônica Ramos. **Patrimônio Arquitetônico em Itapina**: Produto Potencial para a atividade turística. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – UNIVIX: Vitória, 2005.

SANTOS, Júlio de Souza. **Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do Ifes Campus Itapina**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v.12, nº. 34. p. 152-165, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>>. Acesso em 02 de ago. 2012.

SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H, M, B; COSTA, V, M, R. **Tempos de Capanema**. 1ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DE ECONOMIA E PLANEJAMENTO (SEP). **Espírito Santo 2025**: plano de desenvolvimento. Vitória: SEP/ES, 2006.

UNESCO. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos. Hamburgo: UNESCO, 1997.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira; FILHO, Domingos Leite Lima. Escola e trabalho em tempos de mudanças tecnológicas. In: FAGUNDES, Edson Domingos;

LUZ, Nanci Stancki (Orgs.). **Universidade Tecnológica, Política Educacional e Organização dos Trabalhadores**. Curitiba: SINDUTF-PR, 2009.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO - ALUNOS DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS

PROEJA – CAMPUS ITAPINA

1. IDADE: _____ ANOS
2. SEXO:
Masculino Feminino
3. LOCAL DA RESIDÊNCIA:
Área rural Área urbana
4. CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA:
Pública Privada Outra
5. ATUALMENTE, EXERCER ALGUMA ATIVIDADE REMUNERADA:
Trabalho **com** carteira assinada Trabalho **sem** carteira assinada
Apenas estuda
6. COMO FICOU SABENDO DA OFERTA DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS NO IFES - CAMPUS ITAPINA?

7. QUAIS OS MOTIVOS QUE LEVARAM A MATRICULAR-SE NO CURSO?

8. TRABALHA OU JÁ TRABALHOU NA ÁREA DE ALIMENTOS?
SIM NÃO
9. AO TERMINO DO CURSO PRETENDE SEGUIR CARREIRA NA ÁREA DE TÉCNICO EM ALIMENTOS?
SIM NÃO
10. NA SUA OPINIÃO, COM O DIPLOMA DE TÉCNICO EM ALIMENTOS SERÁ MAIS FACIL CONSEGUIR UMA OPORTUNIDADE DE EMPREGO NA ÁREA?
SIM NÃO NÃO SABE RESPONDER

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS MATRICULADOS E/OU FORMADOS NO PROEJA IFES *CAMPUS* ITAPINA

1. É MORADOR OU JÁ MOROU EM ÁREA RURAL?
2. EM QUAL ÉPOCA DE SUA VIDA VOCÊ COMEÇOU OS ESTUDOS?
3. EM ALGUM MOMENTO TEVE QUE INTERROMPER SEUS ESTUDOS?
4. POR QUE VOLTOU A ESTUDAR?
5. POR QUE ESCOLHEU O CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS DO PROEJA?
6. TEVE ALGUMA DIFICULDADE NA VOLTA AOS ESTUDOS? CONTOU COM A AJUDA DE FAMILIARES PARA RETORNAR À ESCOLA?
7. COMO FICOU SABENDO DA OFERTA DESTE CURSO?
8. DEFINA COM SUAS PALAVRAS O CURSO? SUA AREA DE ATUAÇÃO E SUAS PRINCIPAIS FUNÇÕES?
9. VOCÊ ESTÁ SATISFEITO (A) COM A FORMAÇÃO ADQUIRIDA NO CURSO? VOCÊ GOSTA DO CURSO E DA ESCOLA?
10. VOCÊ CONSEGUE PERCEBER A INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO DAS MATERIAS BÁSICAS COM AS PROFISSIONAIS?
11. VOCÊ PRETENDE CONTINUAR OS ESTUDOS APÓS OS FINALIZAR O CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS?
12. TEM INTENÇÃO DE TRABALHAR NA ÁREA? E DE ATUAR COMO TÉCNICO EM ALIMENTOS?
13. VOCÊ ACHA QUE SUA FORMAÇÃO FOI SUFICIENTE PARA ATUAR NA ÁREA?
14. VOCÊ VISLUMBRA A INSERÇÃO NO MERCADO A PARTIR DA FORMAÇÃO TÉCNICA OBTIDA ATRAVÉS DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTOR EDUCACIONAL**PROEJA / IFES *CAMPUS* ITAPINA**

1. COMO FOI A SUA PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFES-CAMPUS ITAPINA?
2. O QUE ORIENTOU A ESCOLA A FAZER A OPÇÃO PELO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS DO PROEJA?
3. COMO O GRUPO DE PESQUISA PROEJA/CAPES/SETEC CONTRIBUIU PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS?
4. EM SUA OPINIÃO, HÁ DEMANDAS PARA OUTROS CURSOS?
5. A OFERTA DO CURSO DO PROEJA TEM SIDO APROPRIADA PARA OS SUJEITOS JOVENS E ADULTOS DO CAMPO?
6. NA SUA LEITURA, SE A ESCOLA ESTÁ NO CAMPO PORQUE MUITOS ALUNOS QUE RESIDEM NA ZONA URBANA ESTÃO REALIZANDO O CURSO DO PROEJA NO CAMPUS?
7. QUAIS FORAM AS PRINCIPAIS MUDANÇAS PROVOCADAS PELO CURSO DO PROEJA NO IFES-CAMPUS ITAPINA?
8. AS EMPRESAS LOCAIS DO RAMO DE ALIMENTOS CONTRIBUÍRAM DE ALGUMA MANEIRA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO?
9. É POSSÍVEL VISUALIZAR A INSERÇÃO DOS EDUCANDOS EM NÍVEL LOCAL/REGIONAL DENTRO DO MUNDO DO TRABALHO ATRAVÉS DA QUALIFICAÇÃO DE TÉCNICO EM ALIMENTOS?
10. QUAL A POSSIBILIDADE DA ESCOLA AVANÇAR NA OFERTA DO PROEJA BUSCANDO ATENDER OUTRAS DEMANDAS DE FORMAÇÃO NO CAMPO?