

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**FORMAÇÃO TÉCNICA EM AGROINDÚSTRIA: PERCEPÇÕES DOS
EGRESSOS QUE ATUAM NA AGROINDÚSTRIA FAMILIAR DE
VENDA NOVA DO IMIGRANTE-ES.**

JONADABLE ALVES PALMEIRA

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**FORMAÇÃO TÉCNICA EM AGROINDÚSTRIA: PERCEPÇÕES DOS
EGRESSOS QUE ATUAM NA AGROINDÚSTRIA FAMILIAR DE
VENDA NOVA DO IMIGRANTE-ES.**

JONADABLE ALVES PALMEIRA

Sob a orientação da Professora
Dr. Sandra Regina Gregório

e Co-orientação da Professora
Dra. Maria Ivone Martins Jacintho Barbosa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Março de 2016

630.7098152

P172f

T

Palmeira, Jonadable Alves, 1979-

Formação técnica em agroindústria: percepções dos egressos que atuam na agroindústria familiar de Venda Nova do Imigrante-ES / Jonadable Alves Palmeira. - 2016.

67 f.

Orientador: Sandra Regina Gregório.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola, 2016.

Bibliografia: f. 58-63.

1. Ensino agrícola - Venda Nova do Imigrante (ES) - Teses. 2. Agroindústria - Venda Nova do Imigrante (ES) - Teses. 3. Ensino técnico - Venda Nova do Imigrante (ES) - Teses. 4. Planejamento educacional - Venda Nova do Imigrante (ES) - Teses. I. Gregório, Sandra Regina, 1960-II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

JONADABLE ALVES PALMEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós- Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21/03/2016

Sandra Regina Gregório, Dra. UFRRJ
(Orientador)

Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ

Rafael dos Santos. Dr. UERJ

Dedico este trabalho à minha Esposa, amiga e companheira.

AGRADECIMENTOS

Aos meus Pais exemplo de perseverança, alegria, humildade e sabedoria.

Aos mestres do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, que sempre estiveram disponíveis a contribuir na construção do conhecimento.

Às minhas orientadoras, Prof^a Dr^a Sandra Regina Gregório e Prof^a Dr^a Maria Ivone Martins Jacintho Barbosa, que com muita paciência e sabedoria me guiaram nesta difícil travessia.

A todos os funcionários do PPGEA.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo-IFES.

À Direção Geral e toda equipe do Campus Venda Nova do Imigrante.

À Direção Geral e toda equipe do Campus Barra de São Francisco.

Aos egressos do curso técnico em Agroindústria do campus Venda Nova do Imigrante, que participaram da pesquisa.

A todos os colegas da Turma 2013/2 do PPGEA, aos irmãos guaçus Ailton, Jean, Pinotti e Sílvio.

Aos meus mestres e amigos Elzicléia Tavares Santos, Luiz Fernando Dias Ferreira, André Almeida Santos, Claudia Monti, Renata Danielle Moreira Silva e Hugo Cristo, que sempre me acolheram nos momentos difíceis, sendo sempre generosos ao compartilhar saberes.

À minha segunda família Seu José Arnaldo, Dona Maria, Keylla, Kelly e Junior, pelo apoio de sempre.

À minha irmã Cirlene e a mamãe “Irá”, minha família constituída por laços de amor.

Ao meu pequeno Lorenzo, por compreender a necessidade dos momentos de ausência.

À Cleide Lopes de Almeida, que tem sido meu sustentáculo, a voz que me anima nos momentos difíceis, sussurrando docemente “vamos, ânimo, estarei sempre contigo”. À minha esposa, todo o meu amor.

“A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, que apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une”

(Milton Santos)

RESUMO

PALMEIRA, Jonadable Alves. **Formação Técnica em Agroindústria: percepções dos egressos que atuam na Agroindústria Familiar de Venda Nova do Imigrante**. 2016. 67 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

Esta pesquisa foi realizada no município de Venda Nova do Imigrante com os egressos do curso técnico em agroindústria do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Tendo como objetivo analisar o projeto pedagógico do curso e a percepção dos egressos quanto a sua formação técnica. Utilizou-se uma abordagem qualitativa e recorreu ao estudo de caso como tipo de pesquisa, além de se ancorar na análise documental e na observação. Partiu-se da revisão de literatura para fundamentar a análise das legislações educacionais, dos documentos institucionais do IFES e do projeto pedagógico do curso. Com a base teórica consolidada, realizou-se entrevistas semi-estruturadas com nove participantes, as entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo, por meio da técnica de análise categoria. Compreendendo que o projeto pedagógico tem duas dimensões, o escrito e o vivenciado, partiu-se num primeiro momento da reflexão crítica do documento escrito e em um segundo momento buscou-se dá contornos ao projeto pedagógico vivenciado a partir da percepção dos egressos quanto a sua formação. Os resultados desta pesquisa apontaram que no caminho para uma escola democrática é necessário superar a visão puramente acadêmica, o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o saber tradicional poderá ressignificar o papel da formação em agroindústria, ampliando a participação dos sujeitos e possibilitando assim a construção de um projeto efetivamente coletivo.

Palavras-chave: Egresso, Projeto pedagógico, Agroindústria.

ABSTRACT

PALMEIRA, Jonadable Alves. **Technical training in Agroindustry: graduates' perceptions of the job in the family Agroindustry of Venda Nova do Imigrante.** 2016. 67 p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

This survey was conducted in the city of Venda Nova do Imigrante with the graduates from the agroindustry technical course of the Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Aiming to analyze the pedagogic project of the course and the graduates' perception about their technical training. It was used a qualitative approach and turned to case study research, as well as basing on documentary analysis and observation. Started from literature review to support the analysis of educational legislation, IFES institutional documents and the pedagogical project of the course. With the theoretical basis consolidated, semi-structured interviews were done to nine participants, the interviews were subjected to content analysis, through technical analysis category. Understanding that the pedagogic project has two dimensions, the writing and the experienced, it started in a first moment with critical reflection of the written document and secondly to give contours to the pedagogic project experienced in the graduates' perception about their training. The results of this survey showed that on the way to a democratic school it is necessary to overcome the purely academic vision, the dialogue between the academic and the traditional knowledge may resignify the role of training in agroindustry, expanding the participation of the subjects and also enabling the construction of a effective collective project.

Key Word: Graduates, Pedagogic project, Agroindustry.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Registro de entrada de imigrantes das famílias italianas presentes em Venda Nova do Imigrante	23
Tabela 2: Principais Atividades Rurais não agrícolas.	25
Tabela 3: Oferta de curso do campus Venda Nova do Imigrante (2015)	33
Tabela 4: Quadro de servidores do IFES, campus de Venda Nova do Imigrante (2015)	34

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização geográfica do município de Venda Nova do Imigrante - ES	22
Figura 2: Província de origem dos imigrantes italianos de Venda Nova do Imigrante	24
Figura 3: Produto Interno Bruto do Município de Venda Nova do Imigrante-ES (2014)	25
Figura 4: Matriz Curricular do Curso Técnico Concomitante/Subseqüente em Agroindústria, do IFES - <i>Campus</i> Venda Nova do Imigrante.	46

LISTAS DE ABREVIACÕES, SIGLAS OU SÍMBOLOS

AFEPOL – Associação da Festa da Polenta
CEFETES – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CRA – Coordenadoria de Registros Acadêmicos
EAA – Escola de Aprendizes e Artífices
EAF – Escola Agrotécnica Federal
E-TEC Brasil – Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil
ETFs – Escolas Técnicas Federais
ETEFES – Escola Técnica Federal do Espírito Santo
ETV – Escola técnica de Vitória
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IJSN – Instituto Jones dos Santos Neves
INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PROATER – Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas
SEDU – Secretaria de Estado de Educação
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
USAID - United States Agency for International Development
VNI – Venda Nova do Imigrante

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I – CONSTRUÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	4
1.1 Concepções de Educação no Brasil: reprodução ou revolução?	4
1.2 Projetos de Educação nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: interesses objetivados.	10
1.2.1 O Projeto de educação nas Leis nº 4024/61 e 5.692/71	10
1.2.2 A nova LDB e o Projeto Político-Pedagógico nela inscrito	16
1.2.2.1 O Projeto da nova Lei para a educação profissional	18
1.3 Marco Situacional da Pesquisa	21
1.3.1 Venda Nova do Imigrante e sua vocação para a Agroindústria	21
1.3.2 A Formação do técnico: da Escola de Aprendizes e Artífices ao Instituto Federal do Espírito Santo- IFES	26
1.3.2.1 O Campus Venda Nova do Imigrante	31
1.3.2.2 A Formação do técnico em Agroindústria	35
CAPITULO II - A FORMAÇÃO TÉCNICA EM AGROINDÚSTRIA NO CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	38
2.1 Procedimentos metodológicos	38
2.1.1 Tipologia de Estudo	38
2.1.2 Coleta de dados	39
2.1.3 Participantes e condução dos procedimentos	39
2.1.4 Relevância das Observações <i>in loco</i>	40
2.1.5 A análise por Categoria	40
2.2 Projeto pedagógico do curso Técnico em Agroindústria: o documento escrito.	41
2.3 A percepção dos egressos: a proposta pedagógica vivenciada.	47
2.3.1 Caracterização dos Participantes	47
2.3.2 Inserção e expectativas	48

2.3.3	Propriedade e produção	50
2.3.4	Percepção quanto à formação	52
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
	APÊNDICES	64
	ANEXO I	81
	ANEXO II	82

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal do Espírito Santo tem, como qualquer outra instituição, se modificado junto com a sociedade. Ao longo das décadas, desde seu nascimento como Escola de Aprendizes e Artífices, atuou como um importante instrumento de implementação de políticas para a educação profissional, sempre se adequando para atender as demandas que o governo julgava importante, essas mudanças têm sido invariavelmente, prescritas por um arcabouço legal.

No entanto, a escola não é apenas um amontoado de procedimentos normativos e burocráticos. Alunos, professores, pais, administrativos e comunidade ao se relacionarem, dentro e fora da escola, criam uma teia de relações dinâmica, dando vida à escola. Nesse sentido Veiga (1991, p. 82) acrescenta que: “A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto”.

A presente pesquisa caminha na direção de uma concepção de escola que reconhece a importância de cada sujeito, que possibilita uma relação dialógica entre os sujeitos e com a comunidade.

Nesse sentido, considerando que a gestão pedagógica da escola é um ponto de intercessão entre vários sujeitos, minha atuação nesse setor, entre os anos 2011 a 2014, possibilitou algumas reflexões, durante esse período observei que o Projeto Pedagógico do curso Técnico de Agroindústria como documento escrito e a proposta pedagógica vivenciada estabelecem pouco diálogo com as vivências e os saberes dos produtores da agroindústria familiar.

Assim, buscou-se a partir desta pesquisa, analisar as percepções dos egressos do curso Técnico em Agroindústria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)- Campus Venda Nova do Imigrante, quanto à sua formação e possíveis influências do curso técnico em Agroindústria no desenvolvimento da agroindústria familiar do município.

Considerando que a oferta do curso de agroindústria no campus de Venda Nova do Imigrante perpassa pela solicitação da comunidade local, via audiência pública e que dessa solicitação emergem necessidades, sonhos e anseios, acredito que é papel da escola trazer para seu projeto de curso as demandas evidenciadas pela comunidade. Tal atitude possibilitaria, em certa medida (re)definir fins e interesses educativos pela representação dos desejos, valores culturais e expectativas da comunidade escolar e da comunidade ao seu entorno, na medida da avaliação desses mesmos fins pelos sujeitos da ação educativa.

O projeto pedagógico do curso ressalta em seu texto a importância do Agroturismo e da agroindústria familiar, principalmente no aspecto econômico como justificativa para implantação do curso.

Nesse sentido, é muito relevante conhecer quem é essa comunidade local e suas demandas, considerando o caráter profissionalizante do curso, é preciso compreender a dinâmica produtiva do município, que tem como base de sustentação econômica, além das

atividades agropecuárias, as atividades rurais não agrícolas, principalmente as agroindústrias e o agroturismo, realizados, em sua maioria, em propriedades de base familiar.

Nessa perspectiva, o problema dessa pesquisa ganha contornos com os seguintes questionamentos: Qual a visão do egresso quanto a sua formação? Quais as expectativas dos produtores da agroindústria familiar, quanto à existência do curso técnico em agroindústria? Qual a importância do curso técnico de agroindústria e suas possíveis contribuições na dinâmica produtiva local? Como e em que medida a proposta pedagógica incorporou as expectativas/conhecimentos dos produtores da agroindústria familiar?

Ressalta-se a relevância desse estudo, no sentido de analisar criticamente o projeto pedagógico, suas implicações na prática escolar cotidiana dos sujeitos envolvidos, e a conseqüente mobilização, integração escola/comunidade, na construção de novos espaços de discussão, reflexão coletiva no caminho da (re)construção dos destinos da escola; além do que o Projeto pedagógico possa servir como instrumento de luta constante de seus sujeitos, contra a fragmentação do trabalho pedagógico em busca de uma gestão democrática, participativa e político – crítica.

A construção de um projeto pedagógico, segundo o referencial teórico, deve-se caracterizar como uma construção ativa e participativa dos diversos segmentos escolares – alunos, pais, professores, funcionários, direção, coordenação e toda a comunidade escolar. O envolvimento desses atores na construção desse documento promove a transformação necessária e desejada pelo coletivo da escola e da comunidade. Assim, o projeto pedagógico do curso torna-se práxis, ou seja, ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, entendo a relevância da participação dos sujeitos da agroindústria na reflexão sobre a proposta pedagógica do curso, quando se admite o projeto pedagógico do curso como uma construção coletiva, dá-se ao mesmo caráter orgânico; orgânico não apenas no sentido orgânico-institucional, como regra, norma ou documento a ser executado, mas, como processo a ser revisado.

Assim, abre-se um leque de possibilidades para o curso técnico de agroindústria, ao aproximar o conhecimento técnico dos professores do campus, do saber tradicional das famílias, estabelecendo uma relação dialógica de reconhecimento mútuo de saberes, poderá permitir aos sujeitos do curso uma aproximação da realidade, dando significado ao que é discutido na escola.

Para a organização desta pesquisa foi necessária a proposição de objetivos que atuaram como *guion* norteando os caminhos a serem percorridos. Para tanto o objetivo que orientou o estudo foi: Analisar o projeto pedagógico do curso técnico em Agroindústria e a percepção dos egressos quanto a sua formação no curso técnico em agroindústria.

Os objetivos específicos que orientaram esta pesquisa foram:

- a) Identificar as expectativas da comunidade em relação à implantação do Instituto Federal do Espírito Santo- IFES e do curso técnico em Agroindústria;
- b) Verificar a influência do curso técnico na produção da agroindústria das famílias dos egressos;
- c) Compreender como ocorreu a troca de conhecimentos entre o saber técnico dos professores e o saber tradicional dos egressos.

Este estudo está organizado em dois capítulos, cada qual tratando de uma parte específica do trabalho de pesquisa em questão, além das considerações finais.

O primeiro é a fundamentação teórica, abordando em um primeiro momento o perfil educacional no Brasil, contextualizando algumas características de posturas educacionais em alguns marcos históricos, esse trecho é de extrema importância, pois permite ao leitor uma imersão na concepção de educação que permeará todo o trabalho e principalmente como esse olhar é determinante para uma análise crítica das teias de relações que são tecidas no interior da escola, refletindo nos seus documentos escritos e propostas vivenciadas.

Em um segundo momento, evidencia como os textos legais direcionam e normatizam os sistemas de ensino, a partir de uma reflexão crítica acerca das representações do projeto de escola nas Leis de Diretrizes e Bases promulgadas em 1961, 1971, 1996, nesta última, faz-se reflexões sobre condições nela prescritas quanto à viabilidade do projeto pedagógico no caminho da autonomia da escola.

Ainda no primeiro capítulo, o leitor terá uma visão do contexto onde está situada a pesquisa, o texto apresenta a caracterização histórico-espacial do universo da pesquisa, o município de Venda Nova do Imigrante e sua vocação para a agroindústria, a história do Instituto Federal do Espírito Santo e a formação profissional, o campus Venda Nova do Imigrante e a formação do Técnico em Agroindústria.

O segundo capítulo tem como foco o processo da pesquisa, faz-se necessário apresentar ao leitor como foi pensada a pesquisa, quais procedimentos metodológicos foram adotados, qual tipologia de estudo, reforça que nesse caso, utilizou-se uma abordagem qualitativa e recorrerá ao estudo de caso como tipo de pesquisa, além de se ancorar na análise documental e na observação.

Assim, de posse dessa concepção, partimos para a análise e discussão dos resultados, trazendo uma reflexão sobre a percepção dos egressos quanto a sua formação e uma análise crítica do PPC - Projeto Pedagógico do Curso técnico em agroindústria do campus Venda Nova do Imigrante e, no que diz respeito à concepção do projeto, reflexão e participação coletiva, condições de autonomia, participação da comunidade e concretização dos fins desejados no caminho da emancipação.

Por fim, o trabalho apresenta ainda as conclusões da pesquisa, trazendo o olhar do pesquisador e as possíveis contribuições da pesquisa nesse processo do desafio continuado das lutas dos educadores por uma educação como força de transformação e de libertação.

No final deste trabalho, estão anexados os roteiros de entrevistas e outros documentos considerados substanciais à análise e construção desta pesquisa.

CAPITULO I – CONSTRUÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

1.1 Concepções de Educação no Brasil: reprodução ou revolução?

No presente estudo, faz-se importante refletir que historicamente a educação no Brasil vem sendo marcada por políticas educacionais centralizadoras e autoritárias, permeadas por perfis antidemocráticos e ideológicos na conformação de situações de conflitos, mas também tem sido palco de resistências e há muitos desafios no caminho da transformação ainda a serem perseguidos.

Essas tensões têm mostrado, na maioria das vezes, infrutíferas as lutas por uma escola concretamente autônoma, capaz de gerir democraticamente seus recursos financeiros e humanos na busca de um projeto de educação como prática da liberdade, cidadania e transformação social. Como caminho possível, Freire aponta que a escola precisa (re)conhecer na história as raízes autoritárias.

Daí não ser possível compreender nem a transição mesma, com seus avanços e seus recuos, nem entender o seu sentido anunciador, sem uma visão de ontem. Sem a compreensão, em suas raízes, no caso brasileiro, de uma de suas fortes marcas, sempre presente e sempre disposta a florescer, nas idas e vindas do processo: nossa inexperiência democrática (1996, p.73).

Observa-se que o Estado como ente regulador, promotor e responsável pela escola pública de qualidade vêm assumindo o que se pode chamar de ausência de responsabilidade, que resulta numa educação pública à mercê do engendramento político-econômico para o cumprimento de interesses que privilegiam a classe que detêm o poder e deixa de fora as camadas populares no que diz respeito à apropriação dos saberes e conhecimento que as demandas por qualidade de vida individual e coletiva exigem.

É possível perceber com clareza essas tensões no âmbito das escolas técnicas, por ofertar ensino profissional, o questionamento sobre até que ponto a escola deve dialogar com o mercado, sempre foi um fator de disputa.

Parece oportuno, nessa discussão, lembrar das contribuições do teorizador dos “Aparelhos Ideológicos de Estado” quando diz que a educação não só faz parte da sociedade, mas acaba por reproduzi-la. Neste sentido, o autor destaca duas maneiras de o Estado perpetuar o sistema capitalista que o representa: a ideologia e a força. No campo da ideologia estariam todos os meios institucionais encarregados de defender por meio das idéias esse sistema.

Althusser (2001) nos diz então que historicamente a escola tomou para si o papel que foi em outro momento da igreja, o de catequizar e preparar mão de obra para atender os interesses do Estado que por sua vez estaria a serviço da classe hegemônica. Para o autor:

[...] Aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão

social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (2001, p.58).

Percebe-se por este ponto de vista que a classe dominante pelo ente Estado vai assegurar seus objetivos ora pela força, ora pela ideologia que veicula e encontra na escola uma forma sutil de assegurar a estrutura e o “status quo”, ou seja, consciente ou inconscientemente é possível que esta instituição prepare uns tantos para servir ideologicamente aos fins dessa classe possibilitando a conservação da estrutura social característica da formação social histórica com raízes no modelo de colonização.

Althusser levanta indagações que de alguma maneira, ainda estão bem presentes no dia-a-dia das representações do sistema educativo vigente, evidências nos questionamentos:

Ora, o que se aprende na escola? É possível chegar-se a um ponto mais ou menos avançado nos estudos, porém de qualquer maneira aprende-se a ler, escrever, e contar é claro, ou seja, algumas técnicas, e outras coisas também, inclusive elementos [...] de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes postos da produção (uma instrução para os operários, uma outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma última para os quadros superiores, etc...) Aprende-se o Know-how (ALTHUSSER, 2001, p. 57).

Assim distribuídos por categorias e dispostos os saberes instrumentalizantes a cada “casta” da estrutura de produção, os sujeitos passariam a internalizar sem questionamentos a ideologia dominante diante da qual os espaços de transgressão dessa condição ideológica não teria lugar na visão de Estado promotor de um projeto Educacional na direção das camadas populares.

Esse pensamento é inculcado em nossas crianças desde a mais tenra idade, o Estado e Escola veiculam a visão de mundo e saberes conformados à ideologia da dominação, apresentando a forma de como se representa a ideologia por cada grupo social conformando-a a função social e o papel que o sujeito deve desempenhar na sociedade de classes.

Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe: papel de explorado (a consciência “profissional”, “moral”, “cívica”, “nacional” e apolítica altamente “desenvolvida”); papel de agente da exploração (saber comandar, fazer-se obedecer “sem discussão”, ou saber manipular a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou de profissionais da ideologia (ALTHUSSER, 2001, p. 79).

Vê-se que é nesta arena ideológica que se trava as relações entre os explorados e exploradores. Também é por meio desses antagonismos que os interesses dominantes se realizam, ora pela força, ora pelo consenso ou pela negociação. Para isso, o sistema estatal usando seus artifícios pinta uma escola “neutra” e tem-se percebido que alguns docentes acabam por defender esta postura no seu dia-a-dia até mesmo por não se aperceberem que nada mais fazem do que inculcar nos estudantes questões pertinentes à visão de mundo dos quadros dirigentes do poder que aprofunda a desigualdade social, e que assegura as condições de produção entre exploradores e explorados.

A educação profissional é um bom exemplo para entendermos os reflexos da divisão do trabalho na escola, por décadas o foco de tensão no currículo das escolas técnicas são disputas sociais, de um lado a educação acadêmica com caráter propedêutico para a classe dirigente e, do outro a educação profissional para os trabalhadores.

Desse ponto de vista percebe-se, que mesmo quando alguns docentes tentam questionar o sistema, ou até mesmo romper com as amarras que escamoteiam as relações de

poder, a missão parece quase impossível, principalmente pelo meio simplista que alguns dos educadores questionam as relações ideológicas, que ao fazerem suas críticas educacionais apenas reclamam dos métodos, como se estes por si só rompessem com as relações de dominação das classes hegemônicas ao impor suas idéias aos oprimidos.

Assim, no interior da escola ao questionar apenas os métodos o educador pode até vir a mudá-los, mas não mudará as estruturas que criam, recriam, produzem e reproduzem as relações de poder representadas na/pela instituição escolar. Ou seja, acaba por esquecer sua condição de classe e de como as representações do poder de mando manipula o trabalho escolar e o obriga a fazê-lo.

Na mais das vezes, não percebem alguns educadores que por meio do projeto educativo em curso, intramuros da escola, também tornou-se ao longo de sua história um mensageiro não só do sistema, mas que defende o sistema, pois mudar o discurso não é a mesma coisa que romper com ele. Assim como, mudar o “método” não é o mesmo que mudar as estruturas que o criaram.

Para evidenciar a dificuldade de superação da imposição do sistema, Althusser é contundente:

Peço desculpas aos professores que, em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra a prática que os aprisionam, as poucas armas que podem encontrar na história e no saber que “ensinam”. São uma espécie de heróis. Mas eles são raros, e muitos (a maioria) não tem nem um princípio de suspeita do “trabalho” que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, ou o que pior, põem todo seu empenho e engenhosidade em fazê-lo de acordo com a última orientação (os famosos métodos novos) (2001, p.80).

Nessa visão podemos perceber a função explícita da ideologia norteadora do sistema educacional, esta foi afirmada em diferentes momentos, sempre atrelada à perspectiva da classe que está no poder.

No entanto, não se pode negar a existência de uma ideologia dos oprimidos, a escola é “não só o alvo, mas também o local da luta de classes”, a resistência é evidenciada desde pequenos projetos a movimentos populares de reforma educacional, no entanto, os oprimidos têm mostrado uma dificuldade histórica para emanciparem, para Saviani (2008) o processo ideológico é tão massacrante que apesar de considerar heróico os processos de resistência, não há chances de vitória.

A partir dessa abordagem, observa-se que a classe oprimida não teve vez, nem voz na escola criada para atendê-la, “nas suas necessidades” conforme o discurso oficial, no entanto, nos parece que ela se alicerça mais na constituição de valores e fins educacionais para entender os anseios e objetivos da classe dominante, assim a educação no seu caminhar histórico vem sendo projetada para responder aos desejos desta classe.

Essa visão da escola como, inevitavelmente, um aparelho ideológico do Estado, ganha força no Brasil com a “teoria crítico – reprodutivista”, causando um pessimismo pedagógico no qual alguns educadores parecem estar imersos, há uma reflexão de que a prática pedagógica mais servia à reprodução no atendimento de interesses dominantes.

É diante deste contexto que Saviani (2008) nos alerta da importância não só de ultrapassar esta concepção, mas de refletir que na construção de uma prática pedagógica que possa atender aos marginalizados pelo sistema social deva ser fruto de muita coerência e percepção crítica, considerando o caminho cheio de armadilhas e de dificuldades.

Nesse sentido, em seu livro “Escola e Democracia”, o autor assegura que:

Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não - críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico - reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2008, p. 25).

Dentro desse cenário, vêm-se pensadores brasileiros em busca de uma resignificação quanto ao pensar político e pedagógico da educação. Neste trabalho, destaca-se na década de 90, a contribuição do pensador brasileiro Paulo Freire considerada decisiva para o avanço do pensamento educacional na direção das classes oprimidas, já que pensando a sociedade do ponto de vista de classe social compromete-se com os oprimidos, realiza um corte epistemológico ao afirmar que sua obra é direcionada “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1999, p. 34).

Este ponto de compromisso é fulcral em toda obra do Freire, uma vez que não basta mais no mundo atual a formação de profissionais, mas se faz necessário um compromisso tanto teórico quanto prático com os oprimidos e que este possa servir de instrumento para superar a sociedade que oprime e exclui, Gadotti (1992) aponta que é preciso comprometimento político para transformar a sociedade, a ciência não é neutra, a validação do conhecimento depende de um ponto de vista de classe, não existe uma competência universal, podemos ser competentes para uma classe e não ser para outra.

Nessa ótica, pode-se pensar que a escola não é só “propriedade” do Estado como lugar promotor de sua ideologia, nem tampouco só reprodutora da ideologia de classe dominante. Entretanto, na esfera da escola oficial pode-se construir a transformação, a nosso ver, a partir da percepção crítico-política das contradições que emergem em meio a sua dinâmica e com base numa competência técnico-política na estrada da indagação: a quem serve o exercício da *práxis* escolar em curso? Com quais propósitos de formação?

Para Freire (1999), diante da perspectiva político-pedagógica a serviço da transformação social descreve sua posição antagônica quanto à educação bancária vigente, onde o professor é visto como “depositador” de conhecimentos e o aluno como recipiente.

Nessa perspectiva, de um lado, o educador é aquele que, prescreve, educa, sabe, pensa, fala, disciplina, atua, escolhe o conteúdo programático, o educador por fim, é o sujeito do processo, do outro, temos os estudantes, que são: os que serão educados, os que não sabem, os que serão pensados, os que escutam, serão disciplinados, os que seguem as prescrições, os que pensam atuar, os que são excluídos do planejamento dos conteúdos programáticos, são meros objetos. Freire define esse perfil educacional como concepção de “Educação Bancária”, e, portanto, adverte:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode se verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio” a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (1999, p. 59).

Pelo fato de depositar nos oprimidos o conhecimento sem qualquer participação do mesmo, percebe-se que os “atores” são alijados do processo de possibilidades da construção possível da emancipação. Assim, Freire (1999, p. 60) define: “Na verdade, o que pretendem

os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, [isto para que], melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem”.

Nesse sentido, para Freire (1999) diz o quanto é importante refletir sobre a sistematização de uma teoria/prática educativa comprometida com os oprimidos, com as camadas populares, que não tem sentido ser formulada tão somente para eles, mas antes com eles e que por sua vez leve à emancipação, pois ninguém melhor do que o oprimido para os efeitos da opressão e a necessidade de libertação.

Nesse contexto é a escola ao elaborar seus projetos pedagógicos deverá encurtar a distância entre o que é proposto e os anseios da comunidade onde está inserida, buscando superar a verticalização das decisões, possibilitando assim a construção de uma proposta pedagógica coletiva.

Contudo, Freire lembra que esta busca não é fácil, uma vez que “dentro do oprimido mora” o “hospedeiro do opressor” e que as condições históricas de dependência influenciam no modo de ação educativa intramuros escolar expressando as dificuldades no momento em que se busca um itinerário para a participação dos atores da escola na dinâmica dela própria.

Entende-se então que o primeiro momento de consciência dos oprimidos é o reconhecimento de que dentro de si trazem representações simbólicas do opressor, a fim de que possam não só buscar a emancipação, mas ao mesmo tempo construam projeções concretas de participação na vida coletiva da escola.

Vê-se que a educação não apenas reproduz, pode ser também o instrumento para a emancipação dos oprimidos, na medida em que engajem-se em lutas na escola e fora dela, desconstruindo e (re) construindo a realidade, sabendo-se que esta libertação não é dada ou doada, e sim uma construção histórica “não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la” (FREIRE, 1999, p. 40). Por isso, não devemos esquecer que não basta ter um discurso libertador é preciso que este esteja engajado em ações libertadoras.

No curso desse estudo, percebe-se que historicamente a classe dominante nunca esteve interessada nos fins da educação como projeto político e pedagógico em direção à emancipação da classe dominada, nem tampouco objetiva um projeto que a torne sujeito da história, segundo Freire vem se desenvolvendo sempre a condição de classe em que o extrato dominante deseja que a situação se perpetue continuamente:

[...] É que opressor sabe muito bem esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível” (1999, p.39).

Assim, percebemos que quanto mais as classes marginalizadas “desconstroem” e (re)constroem criticamente a realidade na qual estão inseridas, mais incluídas e participativas passam a estar. Desse modo ao abstrair a realidade de forma crítica melhor podem transformá-la de acordo com as suas necessidades, tendo em vista seus princípios, interesses e objetivos, quanto ao projeto de escola e caminhos possíveis de transformação do cotidiano.

Assim torna-se impossível elaborar um roteiro didático ou até mesmo um projeto pedagógico de curso, pronto para ser doado ou depositado no povo em nome de uma libertação projetada por pesquisadores que se sentindo sujeitos da investigação, sentem-se únicos sujeitos frente à mesma, por isso, a investigação envolve o próprio pensar do povo.

Compreendendo que, para Freire (1999) “o refletir não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio”, porém acontece entre os homens e na realidade com a qual estão inseridos.

Assim, podemos dizer que o projeto de educação pública não deve ser pensado na mesma lógica fora dos sujeitos, mas essa construção dar-se-á no processo de comunicação, de intensa comunicação. Assim, “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático discutido no/com o conjunto da escola e recolhido na investigação, é preciso devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 1999, p. 102).

Compreende-se assim, a importância de se fortalecer e sistematizar práticas educativas político - críticas que estejam relacionados com o prático cotidiano nos intramuros da escola. Pode-se inferir que nada vale uma teoria que após ser descrita seja logo engavetada contribuindo assim, para a burocratização da escola e para enaltecer o próprio sistematizador, em nada contribuindo para a melhora dos “homens na busca do ser mais”, por isso, percebe-se que o Estado não só incentiva, mas apóia tentativas que são de cunho puramente teórico vez que:

O sistema descobriu também que a crítica sem prática lhe serve muito, pois incute a idéia de democracia nas idéias. É muito bom que exista o crítico, desde que não seja prático, porque com isto o sistema pode apregoar que não reprime as idéias opostas (DEMO, 2002 p.98).

Se de um lado o educador assume a educação como ato político o seu trabalho se desenvolve numa dimensão teórico-prática, quanto aos aspectos burocráticos é tão somente apoio organizacional necessário à dinâmica da instituição imprimi-lo, contudo cuida-se para não se adentrar pelo viés da domesticação tão presente ainda, na instituição escolar, bem como pelos jeitos dos programas (pré)estabelecidos no/pelo regime, norteador da administração escolar pelo ritual pedagógico e pelas prescrições apontadas.

Esse perfil educacional, em certa medida, vem atravessando os temas históricos da educação até os dias de hoje, materializado principalmente nos projetos pedagógicos.

Por isso, é importante destacar o papel do educador no cotidiano do projeto pedagógico escolar, cabendo a este assumir uma atitude de mediador do processo educativo diante do qual se contemplam os saberes dos alunos e alunas dialetizando-se saberes que a vida lhes ensina cotidianamente e saberes específicos atinentes ao papel da escola frente a essas aprendizagens. Assim,

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2004, p.30).

Portanto, reconhecendo os sujeitos da escola como “mulheres e homens, seres histórico-sociais, tornam-se capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper” (FREIRE, 2004, p. 33), é possível construir um projeto pedagógico que tenha a (re) construção na *práxis* educativa como ponto basilar uma ação radical de coerência e compromisso com o que fazer educativo.

1.2 Projetos de Educação nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: interesses objetivados.

A educação não está apartada da sociedade e nem tampouco das intencionalidades políticas do Estado, nessa perspectiva se faz necessário refletir um pouco sobre a visão de projeto de escola inscrito nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB nº 4.024/61, 5.692/71, 9394/96 e seus fins propostos que tanto podem traçar os caminhos da conservação do *status quo* ou abrir possibilidades para a emergência da autonomia da escola pela gestão coletiva de seus atores, segundo Romanelli:

Em primeiro lugar, cremos poder tranquilamente afirmar que a organização da educação em determinada sociedade é, antes de tudo, um problema de ordem política. Essa afirmação decorre do fato de que a organização se faz através da legislação, e esta, votada pelo legislativo ou apenas decretada pelo executivo, depende sempre do poder real de quem a vota ou decreta e da representação própria desse poder e emanada das camadas sociais existentes. Enfim, a legislação é sempre o resultado da proposição dos interesses das classes representadas no poder (1978, p.188).

Nesse percurso é importante ressaltar o papel das referidas leis como mecanismo de produção simbólica do projeto de educação para o país, que historicamente veio definindo, de alguma maneira o tipo de escola para a sociedade de classes, a exemplo da realidade brasileira.

Em certa medida, a prática escolar tem-se configurado mais como organismo facilitador das gestões autoritárias, e dessa forma acaba por dificultar o processo emancipatório da escola, que nasce da consciência crítica de seus atores, do trabalho coletivo na vivência do cotidiano educativo.

1.2.1 O Projeto de educação nas Leis nº 4024/61 e 5.692/71

No projeto de educação inscrito na Lei nº 4.024/61, vamos nos ater a algumas de suas características que influenciam a dinâmica dos sujeitos e sua atuação no ambiente escolar, que de certa maneira redesenha ou (re)direciona elementos vitais no *chão da escola*, considerando possibilidades de construção coletiva da gestão e organização do projeto de escola democrática.

Esses interesses aparecem com certa clareza no “corpo” da Lei, quando não se prioriza a educação pública como um direito de todos, e dever primeiro do Estado, usando da já consagrada habilidade estilística e um amplo conhecimento semântico, que ao sabor dos discursos ambíguos nosso legislativo tecia a primeira Lei de Diretrizes e Bases de maneira tal, que atendessem à ordem sócio-política e econômica da época, numa visão do pretenso desenvolvimento nacional.

Contudo, entende-se que apenas a Lei não mudaria uma realidade educacional dentro de um contexto tão complexo como o que se evidenciara na década de 60. Não se pretende nessa reflexão, nele se deter, mas, pensar sobre os efeitos oriundos da Lei, dizendo que as mudanças na/da escola e o atendimento aos desejos e perspectivas dos sujeitos que nela atuam estão implicados em vários fatores, principalmente naqueles referentes a uma infra-estrutura educacional capaz de responder as reais necessidades requeridas pelas camadas marginalizadas cuja exigência era uma escola pública, gratuita democrática com participação de todos.

Ainda no contexto da Lei 4.024/61 e de seus efeitos na prática escolar, vê-se que, o atendimento à organização e construção do projeto de escola pública requerido pelos educadores e a classe trabalhadora, foi abortado, descartando anos de luta, em seu lugar, os fins na Lei evidenciados foram “fins genéricos da educação, universalmente adotados”. Negando dessa maneira, o contexto de demandas existentes.

Vale destacar, que esse texto é no mínimo capcioso ao trazer os direitos da família em “escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos”, e a obrigação de Estado em fornecer recursos indispensáveis para esta, quando provada a insuficiência de meios. Com eficiência os efeitos concretos vêm abrir um largo caminho para a iniciativa privada, e sua já expansão; o contexto reclamava para si a prioridade de ação e proteção do Estado, enquanto que, “ela se opunha a que este exercesse a sua função democrática, que era a de fornecer educação pública e gratuita ao povo” (ROMANELLI 1978, p. 175).

Assim, já nessa década, o projeto de educação pública de qualidade continuaria em desvantagem em relação aos propósitos e responsabilidade do Estado. Ele passa a permitir o avanço privado como sujeito da educação. É importante reconhecer nesse percurso que até a promulgação da Lei em 1961, percebe-se ser o debate sobre público X privado, ponto irradiador das tensões dessa época.

De um lado, os defensores dos interesses privatistas mostraram sua força com efetiva representação no legislativo, trazendo o debate para a “liberdade de ensino”, percebe-se na redação do texto uma intenção de reduzir as obrigações do Estado, ao longo das disputas sobrevive no texto:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados (BRASIL, 1961).

Do outro lado, os que se colocavam veementemente contra esses dispositivos, formaram uma verdadeira frente de resistência, logo intitulada de “Campanha em Defesa da Escola Pública”. Sob a regência dos educadores da geração de trinta, Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira entre outros, mobilizaram um contingente muito significativo de estudantes, líderes sindicais, e profissionais de outras áreas.

O embate entre esses dois grupos não se dá apenas na discussão Público X Privado, o que estava em disputa era a própria concepção de educação, os teóricos que defendiam a escola pública, defendiam também uma formação mais humanística, que preparasse para o trabalho, mas que possibilitasse o acesso à cultura e ao saber sistematizado.

Nesse sentido, já no seu primeiro artigo, alínea “e”), [quando prevê]: “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes

permitem utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”, a lei parece tender para um projeto que atendesse os anseios dos que lutavam por uma educação pública.

Constata-se, de certa forma, a intencionalidade do Estado ao prescrever Leis, que na realidade brasileira, no nosso caso educacional, sem o suporte de uma infraestrutura de recursos econômicos e políticos decisórios, na prática se tornam inócuas.

Assim, para que a lei tivesse realmente efeito, quanto ao provimento de recursos científicos e tecnológicos para que o indivíduo vencesse as dificuldades do meio, a escola pública teria como função social, dentre outras, criar e (re) criar ciência e tecnologia para o desenvolvimento humano-social. Significa pensar que para um Brasil, que caminhava com a industrialização emergente, as camadas populares teriam como bens culturais e econômicos não apenas a ferramenta da leitura e da escrita, mas escolas com infraestruturas e recursos suficientes que possibilitasse ao indivíduo uma formação profissional crítica, situando-o criticamente, no contexto da sociedade de classe, nos antagonismos dos interesses em disputas e do seu papel na construção da cidadania coletiva.

Quanto à organização da prática escolar, não se observa na Lei, uma orientação clara sobre o que se chamaria de projeto educativo, ou mesmo projeto pedagógico como se entende hoje, entretanto os educadores já abrigavam a idéia de participação escolar, e mais ainda, que os fins da escola estivessem articulados com o ambiente ao entorno. Historicamente, o que se tem observado no interior da escola é que a mesma, aqui e ali, continuou num currículo fragmentário, avançando apenas na consciência da apropriação da leitura, da escrita e do conhecimento socialmente acumulado como forma de instrumentalização para a profissionalização.

Em pelo menos, dois artigos nota-se, que de uma maneira tímida, a LDB nº4.024/61 respeita à escola como espaço de criação e discussão. No Art. 104 faz-se menção à organização de cursos ou escolas, destacando as questões dos currículos, métodos e períodos escolares próprios de cada instituição, dependendo do seu funcionamento, por esse caminho é possível vislumbrar a possibilidade dos sujeitos criarem seu projeto pedagógico e por ele nortear os fins desejados.

Art. 104. Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal (BRASIL, 1961).

Nessa visão, mesmo que não houvesse um projeto específico que regulamentasse e normatizasse as questões didáticas e administrativas, porém, a própria lei apresenta avanços, quando traz no seu “corpo”, questões que tencionam a organização da educação.

Percebe-se então que a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, que teve em seu percurso diversas construções e desconstruções, parece avançar em determinados momentos, mas, na prática pouco refletia os anseios do povo brasileiro, sobre isso, percebe-se em Romanelli um desapontamento:

Foi a oportunidade que a nação perdeu de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em consonância com os progressos sociais já alcançados. Ocorreu, porém, que as heranças não só cultural como também a das formas de atuação política foram suficientemente fortes para impedir que se criasse o sistema de que carecíamos (1978, p.183).

Apesar de todas as alterações sofridas em seu trajeto, ainda assim confirmou os indícios de que a União tinha a prerrogativa de fixar a LDB como um direito de todos, mas dando às entidades privadas, também, essa iniciativa, reafirmando que a educação não seria exclusividade do poder público.

Nesse horizonte, Freitag (1979, p. 64) refere-se aos efeitos da Lei dizendo; “o sistema educacional, além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho, também reproduz a ideologia da igualdade”. A seguir de forma mais contundente afirma sua visão sobre os resultados da LDB: “as classes dominantes a usaram a seu favor, conseguindo preservar os seus privilégios”.

Cabe ressaltar que, em seu texto a Lei nº 4.024/61, posiciona uma escola possível para todos, como uma importante peça da engrenagem social, quando, entretanto, concretamente a escola pública por diferentes regiões e realidades diversas, vinha sobrevivendo às custas de intensas lutas de educadores, de reivindicações de alguns segmentos sociais, do apoio de algumas comunidades, que organizam e concretizam alguns projetos educacionais a “sombra” da desobrigação do Estado, política empreendida ao longo da nossa historia educacional.

Já no contexto dos anos que antecede a promulgação da Lei nº 5.692/71, encontramos um terreno fértil para discussão de um projeto de educação em crise, que viesse atender a emergente demanda gerada pelo “milagre econômico”, promovido pelo governo Militar. Observa-se que a crise estabelecida na educação vinha de longe, com advento do desenvolvimentismo as relações sociais mudaram, e com elas a percepção da sociedade sobre a função social da escola. Entende-se contanto, que numa sociedade de classes como a nossa, há interesses antagônicos e finalidades educacionais em disputas. O pensamento de Romanelli aclara essa questão:

Após 1964, a redefinição do processo político e do modelo econômico criou, em princípio, condições para o agravamento da crise no setor educacional, então desfavorecido de ambos os lados (do setor político e, até certo ponto, do setor econômico), mas já contando com um certo grau de politização de estudantes e professores. Aqui, a desintegração de fatores atuantes no sistema educacional consubstanciou-se numa polarização de interesses, na qual os interesses sociais pressionavam o sistema, em direção a inovações e à expansão de oportunidades, a estrutura de poder atuava tentando frear as inovações iminentes e a política econômica adotada, em fase “recuperação”, não permitia, senão em limites estreitos, uma expansão da oferta de ensino (1978, p.257).

Essa dualidade de interesses objetivados, tanto pelas demandas sociais quanto pelo governo, permeiam todo texto da Lei, o Estado, mesmo sob a égide do regime militar, ao redigir os textos da Lei que normatizam e regulamentam o sistema de ensino, prefere usar termos universais, o que dificulta o debate e dificilmente atende a realidade concreta de uma infraestrutura educacional que historicamente sofreu mais reveses do que avanços.

Quanto a Lei, já no seu Art. 1.º, observa-se o cuidado com o estilo e os termos usados pelo Estado para defender seus objetivos para educação de 1º e 2º grau, pelo menos os que estão explícitos:

O ensino de 1.º e 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Pode-se perceber, nesse propósito quanto a sua fixação, que os objetivos trazem alguns avanços. Pois, ao trazer a auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania como aspectos a serem potencializados pela formação educacional revelam ao menos no texto, uma reflexão sobre as necessidades de um processo educativo que fosse capaz de formar o indivíduo no contexto da profissionalização com vistas ao mundo do trabalho.

Contudo, entre a prescrição normativa e a vivência escolar, há um longo caminho a percorrer. Curioso é que entre os propósitos da Lei e sua efetividade intramuros escolares, há uma disputa concreta e ideológica, no que concerne à busca por uma escola pública de qualidade, com vistas à formação profissional diante da oferta de emprego em crescimento. Mais uma vez tem-se um discurso jurídico-educacional aparentemente dirigido para o avanço e acesso ao conhecimento, formação e qualificação para suprir a demanda das camadas populares, entretanto na prática escolar, vê-se um novo fracasso sem o suporte político decisório necessário à efetivação do propósito escrito.

Quanto à aplicabilidade prática Romanelli esclarece:

São, portanto, os meios de se alcançarem os objetivos que se colocam o problema fundamental da educação de 1.º e 2.º graus. No que concerne à escola, cumpre-lhe prover-se, de um lado, de conteúdo e métodos que possibilitem, além da cultura geral básica, uma real educação para o trabalho e, de outro lado, de formas de relacionamento humano em que estejam proscritos, de uma vez por todas, seus aspectos autoritários e inibidores. No que diz respeito à sociedade, compete-lhe dar garantias de que não só o trabalho será aproveitado, dignificado e devidamente valorizado, mas também de que a vida social estará fundamentada em princípios igualitários e assegurados os direitos de participação política (1978, p.237).

A Lei em estudo nascera em plena ideologia militar, momento em que facilitava a emergência dos tecnocratas no poder, desenvolvia-se o discurso oficial da eficiência técnica e da ciência neutra, o planejamento pela racionalidade de Estado, era a via para se construir o desenvolvimento do país em curso. Entretanto, o Estado mostrando-se extremamente normativo quanto à veiculação de sua ideologia e de dissimulada conciliação “cria e pensa super-estruturas que estão condicionadas a infra-estruturas muito limitantes” (ROMANELLI, 1978, p. 252).

Nessa direção, quando se observa a prescrição da Lei, vê-se que ela completou “um ciclo de reformas educacionais que visavam ajustar a educação brasileira às questões políticas perpetradas pelo Golpe Militar de 1964” (SAVIANI, 1999, p. 68).

Nessa perspectiva, o Estado concentrou força na institucionalização da profissionalização universal e compulsória para o ensino médio, no momento em que o governo se aliava ao capital internacional e permitia que questões internas de políticas educacionais fossem de alguma maneira gerenciada pelas alianças e acordos provenientes do capital internacional no país, a exemplo do famoso acordo “MEC-USAID¹”.

Romanelli, em seu discurso sobre a questão aponta uma visão crítica desses acordos:

As forças produtivas e as relações de produção características do capitalismo somente se concretizam e expandem num universo de valores, idéias, noções e

¹ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira (Romanelli, 1978).

doutrinas apropriadas. Nenhum Estado capitalista, portanto, pode prescindir de uma ideologia de justificação que dá conteúdo e substância à sua ação. Num país dependente, a essa ideologia, evidentemente alimentada pelas camadas ou grupos detentores do poder, corresponde, se não a ideologia alimentada pelas camadas dirigentes dos países centrais, pelo menos o reflexo dela (1978, p.209).

Assim, revela de certa maneira, o caráter dos programas de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira, que se mostram quase que invariavelmente reprodutivista, e de ideologia reflexa principalmente quando esses acordos criam mecanismos para países periféricos e subdesenvolvidos como o Brasil, produzindo as condições de reprodução da ideologia do capitalismo internacional.

A importância da educação nesse processo de adestramento ideológico fica evidente quando vemos a abrangência da USAID no sistema de ensino brasileiro. Os acordos permeavam todos os níveis primário, médio e superior, os ramos acadêmicos e profissionais, subsidiando elementos para a normatização de todo o funcionamento da nossa educação, reestruturando a parte administrativa, os planejamentos e com mais intensidade o treinamento de pessoal docente e técnico. E, dentro da linha ideológica do governo, controlava os conteúdos gerais do ensino através do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos.

Esses fatores parecem mostrar que o sistema de ensino no Brasil, foi ou é um importante mecanismo de condicionamento ideológico, e manutenção de um *status quo* que numa sociedade de classes, só interessa a mais privilegiada. Assim, quando se analisa esses acordos numa perspectiva global, percebe-se os parâmetros da ajuda internacional, que no geral evidência a intencionalidade ideológica e mercadológica, que resulta em vantagens sempre maiores para o país fornecedor do que para o país beneficiário.

Essas intencionalidades parecem internalizar-se com mais veemência nos atores que dominam as cenas no ambiente escolar, cujo enredo, pensam eles, é tecido pela dinâmica das relações intramuros. Contudo, no percurso das leituras se percebe muitas variantes que acabam por determinar alguns aspectos das relações desses atores e suas atuações na prática educacional.

Assim, temos na Lei e na sua interpretação, um importante fator, que de certa maneira, ajuda a moldar o comportamento dos sujeitos que atuam na educação.

Nesse sentido, o Estado tem se mostrado muito capaz ao redigir os textos das Leis que normatizam nosso sistema de ensino, sem, no entanto, promover na prática mudanças que realmente atenda as reais necessidades daqueles que lutam por uma escola pública de qualidade.

Foi assim também na Lei nº 5.692/71 ao prescrever sobre a profissionalização no ensino, buscou uma maneira de atenuar a valorização ao tecnicismo, entretanto essa tendência vai perdurar com força no interior da escola, durante toda a regência da Lei, e, ainda hoje, percebe-se na escola uma nostalgia em relação ao ensino médio técnico-profissionalizante, que tinha caráter de terminalidade, e conseqüentemente de forte apelo empregatício. Não se pretende negar o caráter positivo da profissionalização para os cidadãos, conquanto que haja uma formação crítica até para saber a quem e a quê sua qualificação serve.

Quanto à organização da escola e sua funcionalidade interna, nota-se que apesar da possibilidade da escola elaborar seu regimento, como mostra o Parágrafo Único do Art. 2º:

A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação (BRASIL, 1971).

A perspectiva de uma autonomia da escola se apresenta dessa maneira num horizonte bem distante, pois o controle ainda é mantido pela mão firme do Estado, e a tão esperada autonomia, se resume no regimento Escolar previsto no Art.12 da Lei nº 5.692/71, esse tem um caráter estritamente organizacional e disciplinar de ordem didático-pedagógica e administrativa, muito distante da ideia de uma proposta democrática, construída coletivamente entre todos os sujeitos da escola.

1.2.2 A nova LDB e o Projeto Político-Pedagógico nela inscrito

Percebe-se um grande avanço na Lei 9394/96 em relação às duas Leis anteriores, porém, se considerarmos o período de maturação das idéias discutidas, logo se observa alguns entraves no caminho da tão desejada escola democrática, autônoma e de acesso às camadas populares.

Mais uma vez o Estado, ao promulgar a Lei, apesar de vários segmentos da sociedade se posicionarem contra, traz a concepção de escola pública sendo vista e atrelada ao sabor das expectativas da conjuntura política dos interesses econômicos.

Vale ressaltar que na década de promulgação dessa Lei é marcante o avanço da expansão da educação no âmbito privado. Isso nos faz pensar que, o Estado cria meios que facilitam o avanço do ensino privado ao mesmo tempo em que apresenta alguns aspectos mais “generosos” no sentido de provê mecanismos de investimento em política educacional na direção do ensino público. Nesse sentido, quanto a esses aspectos, Demo ilustra:

A Lei insere uma iniciativa polêmica para estados e municípios, relativa à transferência de verbas diretamente para as escolas (Art. 75, § 3º). Do ponto de vista federativo, que assinala o início da federação no município, entendendo estados e União como instâncias subsidiárias, talvez não coubesse a polêmica. Entretanto, do ponto de vista da hierarquia formal, é natural que estados e municípios se sintam ultrapassados. A favor da iniciativa do Ministério está uma história toda repleta de maus usos dos recursos, desde ele próprio até o município, o que tem impedido a autonomia local das escolas. Sem dúvida, a autonomia local das escolas é feita de inúmeras facetas, não podendo faltar, entre elas, alguma base financeira (1997, p. 57).

É importante analisar que numa sociedade de classes regida pelo modelo ideológico e econômico capitalista, o interesse da Lei se dá também pela possibilidade de mobilizar recursos financeiros que caracterizem os objetivos de alguns, para esses a educação passa a ser “um eterno filão”, notadamente no âmbito privado.

Quanto às disputas na determinação do orçamento público, quase sempre definem percentagem aquém das necessidades reais da escola “pública, gratuita e de qualidade”, a nova LDB buscou em seu texto estabelecer parâmetros mais claros, quanto à aplicação dos recursos previstos, no Art. 69, determina que a União é obrigada a aplicar na educação, anualmente, “nunca menos de 18%, e os Estados e municípios, 25%”. Vê-se daí explicitamente uma intenção para que se possa corrigir “os maus usos” dos recursos para educação pública no que diz respeito à sua destinação.

Ainda sobre a “generosidade” da Lei, destaca-se também o Art.70, quando normatiza quais são as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, como no inciso I a

remuneração e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, o inciso II, provisão dos recursos para a escola e o inciso VIII, que provê a aquisição de recursos didáticos e manutenção de programas de transporte escolar.

Ao mesmo tempo em que instituiu critérios para transferência de verbas no Art.75; “A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino”.

E no seu parágrafo 3º; “Com base nos critérios estabelecidos nos §§ 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerado o número de alunos que efetivamente freqüentam a escola”.

Assim, observa-se na Lei vários aspectos que deixam transparecer o esforço de alguns legisladores em reparar distorções históricas sobre o quanto de verba orçamentária é destinado à escola e quanto realmente chega.

Contudo ao dissertar sobre a autonomia da escola em gerenciar seu próprio recurso, vincula diretamente investimento financeiro com qualidade técnica da educação, revelando mesmo que de maneira dissimulada a ideologia de uma educação bancária e instrumentalizante, Saviani (1999) define a nova LDB como um texto “inócua e genérico”.

Nesse mesmo itinerário, Demo corrobora quando diz que:

[...] a nova LDB, na verdade, não é inovadora, em termos de que seriam os desafios modernos da educação. Introduce componentes interessantes, alguns atualizados, mas, no todo, predomina visão tradicional, para não dizer tradicionalista, ela trouxe poucos avanços para a educação nacional, pois sua elaboração se deu em uma conjuntura que pouco favorecia as forças progressistas, dando a LDB um ‘falso’ caráter inovador (1997, p. 67).

Assim, iremos nos ater as possibilidades quanto à emergência de condições para a construção do PPP da escola. Nesse sentido, destacamos para análise a partir da proposta de flexibilização da organização escolar prevista nos Art. 12, 13, 14,15.

A presente Lei traz essa abertura quando trata sobre “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência da elaboração e execução sua proposta pedagógica e administração de seu pessoal e dos recursos materiais e financeiros” (Art. 12, inciso I, II).

Para Veiga, a construção da proposta pedagógica se faz extremamente necessária, pois é:

Um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (2001, pág. 110).

Percebe-se dessa maneira, o avanço não só nos termos e no estilo usado na redação do texto, mas também nas propostas prescritas para a normatização do funcionamento da escola e da construção da proposta pedagógica, no sentido de reconhecer a capacidade da escola de

planejar e organizar sua ação política e pedagógica a partir da gestão participativa em todos os segmentos da comunidade escolar (corpo técnico-administrativo, docentes, alunos, pais e comunidade), num processo dinâmico e articulado (Artigo 12, inciso VI, VII).

Por esse ângulo é possível distinguir a importância de cada um dos atores envolvidos, contudo o Art.13 (inciso I, II, VI), ao dispor sobre os deveres do docente, o coloca como um dos elementos fulcrais da construção do caminho que nos leva a pensar no norte e no compromisso das ações construídas de forma coletiva e participativa.

E no Art.14, são consagrados ao mesmo tempo dois princípios educativos cruciais: a gestão democrática e o espaço próprio de cada sistema conforme suas peculiaridades; “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades”, essa abertura especifica-se, a seguir: “os profissionais da educação deverão participar da elaboração do “projeto pedagógico da escola” (inciso I); “as comunidades escolar e local deverão participar nos conselhos escolares ou equivalentes” (inciso II).

Nesse percurso do estudo, é importante apresentar os significados, terminologias utilizadas para justificação da organização do trabalho coletivo escolar. Assim temos: proposta pedagógica (Arts. 12 e 13), plano de trabalho (Art. 13), projeto pedagógico (Art. 14). A proposta ou projeto pedagógico diz respeito à organização do trabalho pedagógico da escola, já o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades administrativas e pedagógicas.

Na esteira dessa Lei vê-se o avanço jurídico-normativo no sentido de criar condições de possibilidades de emergência da gestão democrática da escola e a resultante autonomia, na condição coletiva de seu projeto político-pedagógico. Mas não só bastam as Leis, antes é preciso provê condições objetivas concretas, vontade e decisões políticas, investimentos qualitativos para que a escola se faça autônoma e dirigida às camadas populares no sentido de cumprir seu papel social político nas comunidades onde se insere.

1.2.2.1 O Projeto da nova Lei para a educação profissional

Evidencia-se no percurso dessas leituras, o quão firme está à rédea do almejado progresso educativo nas mãos de um Estado sustentado por uma sociedade de classes. Quando o atraso não dá conta de certa demanda acelera-se para a propalada profissionalização e já para a experiência dos níveis de produtividade moderna na sociedade da informação e da tecnologia avançada, o individuo além preparação técnico-instrumental deve ter um mínimo de “saber pensar”.

Nas palavras de Demo (1997, p. 67) “a competitividade moderna da economia está intrinsecamente conectada com a questão educativa, ainda que se fixe no trabalhador. Entretanto, mesmo assim, pode-se afirmar hoje que um trabalhador que não sabe pensar já não é útil para a produtividade moderna”.

Neste contexto, é preciso buscar entender o papel da educação no seio de uma sociedade pautada no modo de produção capitalista, é necessário considerar que a educação não pode ser responsabilizada, unicamente, pelo êxito ou pelo fracasso de uma sociedade, não pode ser vinculada estritamente ao desenvolvimento econômico. Baracho (2007, p. 20) diz que: “Se esta relação fosse verdadeira, a educação seria responsável pelo desemprego estrutural no primeiro mundo ou pela miséria do terceiro. Evidentemente, essa não é uma afirmação verdadeira”.

É extremamente relevante para esse estudo entender como as conjunturas nacionais e internacionais determinam a elaboração de políticas públicas e dos dispositivos legais, que por sua vez determinam a organização do sistema de ensino, que norteiam a construção dos projetos pedagógicos, que por sua vez influenciará nas relações dos sujeitos que compõe a teia de relacionamento da escola.

Entende-se então que não se faz educação pela imediatidade de um decreto, mesmo reconhecendo que a legislação tem exercido um papel predominante no cenário educacional profissionalizante brasileiro, Ciavatta (2012), nos alerta que a formação profissional no Brasil é marcada pela falta de políticas públicas que busque efetivamente garantir uma educação básica de qualidade para toda a população, que por sua vez, gera um descompasso histórico entre a lógica da produção, que visa o imediato, o que o mercado necessita nesse momento, e a lógica da educação que visa à formação do ser humano, sem a preocupação imediata do tempo.

Faz-se necessário buscar entender a relação entre trabalho e educação, se desconsiderarmos o caráter ontológico do trabalho e considerá-lo apenas como a manifestação de demandas do mercado, perceberemos coerência nos dispositivos legais que regularam a educação profissional no Brasil por décadas.

No entanto, se conseguirmos superar essa visão de educação profissional como simples instrumento de uma política imediatista baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas, veremos a educação profissional como importante caminho para que os trabalhadores tenham efetivo acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade, se apossando das conquistas científicas e tecnológicas.

Essas reflexões acerca do vínculo entre o trabalho e a educação permeou toda a década de 80, propostas e projetos de educação foram elaborados, discutidos e apresentados como soluções por quase todos os segmentos da sociedade brasileira, o Brasil vivia um momento de rupturas históricas, era consenso que havia a necessidade de uma reforma no sistema educacional, e a formação profissional se configurava como um importante tópico nos debates.

Não é possível desconsiderar a influência dos organismos internacionais nesses debates, o Fundo monetário Internacional e o Banco Mundial, são emblemáticos na consolidação dos ideais neoliberais nos países em desenvolvimento, o discurso era a globalização e a necessidade do Brasil atender as novas exigências no que se refere à formação e à qualificação da força de trabalho, estes seriam elementos indispensáveis para chegar ao tão almejado desenvolvimento.

É nesse cenário que é promulgada a Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apesar de ser reducionista em relação aos detalhes de como organizar a educação profissional, não se pode dizer que é um texto carente de intencionalidades, a própria estruturação dos capítulos quanto à organização da educação nacional, que se divide em dois níveis: a Educação Básica, que compreende os nove anos do ensino fundamental mais os três anos do ensino médio; e a Educação Superior.

A educação profissional não está inserida em nenhum dos dois níveis apontados, está em um capítulo à parte, essa forma de estruturar a educação nacional separando a formação profissional da básica, fortalece a ideia da divisão social do trabalho, evidenciada na dualidade da formação de dois tipos de trabalhadores; os que fazem e os que pensam.

É interessante se atentar que, em sua primeira publicação, a Lei 9394/96 tinha um caráter minimalista e ambíguo, ao mesmo tempo em que no § 2º do Artigo 36 – Seção IV do Capítulo II - abre a possibilidade de implementar no ensino médio uma preparação para “o exercício de profissões técnicas”, traz no Artigo 40 - Capítulo III, que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Ora para um dispositivo legal que tem a pretensão de direcionar a educação nacional, o texto deixa a desejar nesse sentido, já que permitem diversas interpretações e possibilidades, a educação profissional poderia ter qualquer tipo de articulação com ensino médio, inclusive não ter nenhum tipo de articulação.

A intencionalidade dessa flexibilização logo foi evidenciada com a promulgação do Decreto 2.208/97, com a obrigatoriedade da oferta da educação profissional totalmente desvinculada do ensino médio, o governo reforça a idéia do ensino médio apenas propedêutico e a formação técnica voltadas para o mercado.

Esse fato evidenciou ainda mais o embate de forças dos segmentos sociais, de um lado as forças progressistas contestando o contorno que o decreto dava a educação profissional e de outro lado as forças neoliberais e conservadoras favoráveis ao projeto. Esse movimento perdurou por quase uma década, segundo Ciavatta:

De 1996 a 2003, houve um movimento de luta por sua revogação, apontando-se para a necessidade de construção de novas regulamentações que fossem bem mais coerentes com a utopia de transformação da realidade dos trabalhadores brasileiros (2012, p. 76).

A tão esperada mudança ganha força com a eleição do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, que se apresenta com uma proposta mais progressista e voltada para as camadas populares, no entanto, no tocante a educação profissional, o que se vê é um texto controverso, para Ciavatta (2012) o Decreto nº 5.154/2004 sinalizou uma ruptura com o modelo separado anterior, mas não totalmente, permitindo a oferta independente do ensino médio.

Novamente o recurso da flexibilização aparece no texto legal, escamoteando interesses e intencionalidades, abrindo possibilidade de integração do ensino médio com a formação técnica, mas mantêm as diretrizes até então vigentes, essa manobra demonstra o intuito de reduzir a possibilidade de amplo debate com a sociedade, após uma análise crítica Ciavatta (2012) diz que essas medidas são falsos avanços, são simulacros que nos distraem, enquanto permitem a vitória dos conservadores no meio de uma ou de outra alteração.

Contudo, o Decreto nº 5.154/2004 e posteriormente a Lei 11.741/2008 representam avanços consideráveis, já que traz a concepção de um ensino médio que contemple os conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade, sem perder de vista a formação profissional buscando integração dessas dimensões.

Percebe-se na organização da LDB, pós Lei 11.741/2008, que há uma ruptura com a idéia da dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, ao localizar a educação profissional técnica de nível médio está como Seção IV-A do Capítulo II –Da Educação Básica, reforça a concepção de que esses cursos são da educação básica e encontram-se, portanto, no âmbito das políticas educacionais voltadas para o ensino médio.

Nesse sentido a educação profissional supera o caráter apenas de qualificação e terminalidade, abrangendo uma formação mais ampla, capaz de romper com a visão apenas

mercadológica, concebendo o trabalho como um princípio educativo, se apossando dos conhecimentos socialmente construídos e transformando sua condição de vida. Nesse contexto, Frigotto nos lembra que é preciso conciliar educação com outras políticas públicas.

Se efetivamente se garante, em médio prazo, a educação básica dentro da concepção da politécnica ou da tecnologia universal, a formação profissional terá uma outra qualidade e significará uma possibilidade de avanço nas forças produtivas e no processo de emancipação da classe trabalhadora. Neste percurso, julgamos importante que a política pública de formação profissional se vincule às políticas de emprego e renda (2007, p.1148).

Por fim, Ciavatta (2012,p.92) sintetiza que a “sintonia necessária entre a educação básica e a educação profissional deve ocorrer nos diversos aspectos da vida social”.

1.3 Marco Situacional da Pesquisa

1.3.1 Venda Nova do Imigrante e sua vocação para a Agroindústria

O município de Venda Nova do Imigrante foi criado pela Lei nº 4.069 de 06 de maio de 1988. Ocupa uma área de 188,9 km² e limita-se ao norte com os municípios de Domingos Martins e Afonso Cláudio; ao sul com Castelo, ao leste com Domingos Martins, a oeste com Conceição do Castelo e fica a uma distância de 104 km da Capital do Estado. Como podemos observar na Figura 1 a seguir, Venda Nova do Imigrante está situada na microrregião Sudoeste Serrana do Espírito Santo.

A gênese de Venda Nova do Imigrante se remota ao período escravocrata, meados do século XIX, a região já era dominada por grandes fazendas de café, essas lavouras eram de portuguesas e utilizava como mão de obra o trabalho escravo, com a abolição da escravatura, o Brasil rural teve que se adequar para continuar produzindo.



Figura 1: Localização geográfica do município de Venda Nova do Imigrante - ES
Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves, 2012

O impacto foi sentido também na região serrana do Espírito Santo, o fim da escravidão, significou para alguns proprietários rurais o fim da produção agrícola, muitas lavouras caíram no abandono, até que, capitaneada pela política de imigração adotada pelo Brasil e uma soma de fatores históricos, fez com que o Espírito Santo recebesse inúmeros imigrantes italianos, uma boa parcela desse grupo achou na região serrana do estado um lugar propício, com o clima de montanha, mais ameno do que o do litoral e com a possibilidade de obter uma gleba de terra, já que essa região serrana era considerada, em grande parte, terras devolutas e fazendas de café abandonadas.

Um século depois da chegada dos primeiros imigrantes, é possível perceber a predominância de descendentes de italianos na população, é possível identificar quais famílias com mais representatividade e maior número de registros de entrada, que se fixaram em Venda Nova do Imigrante, cabe ressaltar que todos os egressos entrevistados são descendentes das famílias relacionadas na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1: Registro de entrada de imigrantes das famílias italianas presentes em Venda Nova do Imigrante

Sobrenome	Quantidade
FALCHETTO	57
CALIMAN	40
ALTOÈ	32
MINET	31
LORENZON	23
ANDREON	22
VENTURIN	15
SOSSAI	13
FIGIORESE	13
PAGOTTO	12
COLA	12
ZORZAL	11
ZANDONADI	11
CASAGRANDE	11
PETERLE	10
BRIOSCHI	10

Fonte: Dados extraídos do Arquivo Público do Estado (APE) do Espírito Santo (ES), Venda Nova do Imigrante, 2000.

É interessante notar que esses imigrantes italianos são oriundos, na sua maioria, da região de Treviso, conforme podemos observar na Figura 2 a seguir.

A concentração de imigrantes vindo da mesma região da Itália, o difícil acesso a serra capixaba e conseqüentemente seu isolamento, pode ter favorecido para a preservação cultural, refletida principalmente na língua e na culinária, fortalecendo os laços de interdependência, solidariedade e cooperação na comunidade, segundo Colbari:

Nas comunidades de imigrantes italianos, o mutirão e as práticas de ajuda mútua eram orientados tanto pela cooperação quanto pela prestância. Tratava-se de comportamentos movidos não apenas por objetivos materiais comuns - a construção de casas, da igreja, da escola, etc. -, como também pelo sentido de prestar um benefício ao indivíduo ou à coletividade. Expressavam uma estratégia racional e um padrão afetivo de sociabilidade, ambos imprescindíveis à sobrevivência de pessoas sujeitas a experiências comuns de privações e de desamparo (1997, p.3).

Venda Nova ainda preserva muitas características da cultura italiana, o uso de expressões no dialeto vênето é bem comum, alguns tem o domínio do idioma, a arquitetura apesar de não ser predominante é relevante, nas cores dos imóveis públicos e nas ornamentações das festas, nos nomes das empresas e lojas, na culinária, na música, nos rituais, nos hábitos e até mesmo no currículo escolar onde é valorizada a história dos imigrantes e ensinado a língua italiana.

Provincia de origem dos imigrantes italianos de Venda Nova do Imigrante

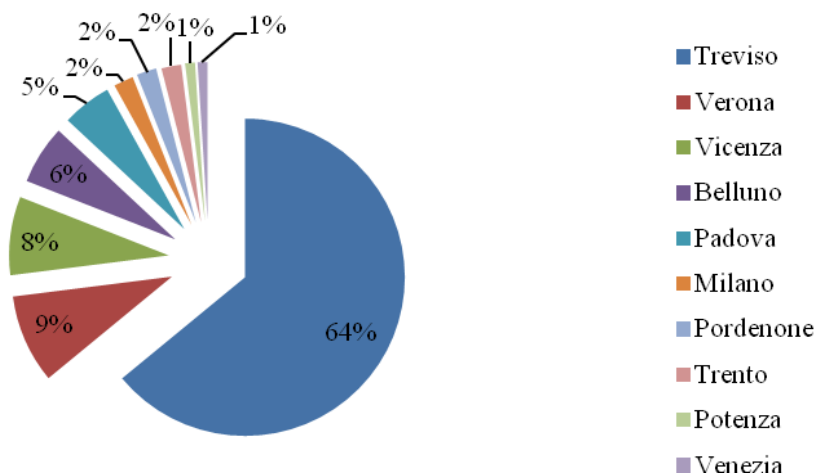


Figura 2: Província de origem dos imigrantes italianos de Venda Nova do Imigrante
Fonte: Arquivo Público do Estado (APE) do Espírito Santo (ES), 2000. Modificação gráfica realizada pelo autor (2016).

Essa referência identitária ligada aos imigrantes italianos, capitaneada pela política de interiorização do turismo do Estado, possibilitou ao município um reconhecimento nacional como a capital do Agroturismo, suas rotas se integram as dos demais municípios, potencializando o fluxo de turista e conseqüentemente aumentando o setor de serviços e o comércio de produtos da agroindústria familiar (INCAPER, 2011).

A cidade conta hoje com aproximadamente 20 mil habitantes, e com uma economia pautada nas atividades agropecuárias, em sua maioria, em propriedades com características de minifúndio, tendo a cafeicultura, a e as atividades não agrícolas desenvolvidas no espaço rural com destaque para o Agroturismo e a Agroindústria, tem um importante papel na geração de emprego e renda.

Percebe-se na Figura 3 a seguir que as atividades agropecuárias representam uma fatia importante no PIB municipal e mesmo sendo o comércio o responsável pela maior fatia do PIB, o INCAPER (2011 - 2013) salienta que as atividades do comércio e serviços estão diretamente ligadas ao agronegócio.

O Agroturismo e as Agroindústrias familiares se configuram como importante fonte agregadora de valor para a agricultura familiar do município. Segundo o Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER, 2011-2013), se enquadram nessas condições 46 agroindústrias familiares no município de Venda Nova do Imigrante.

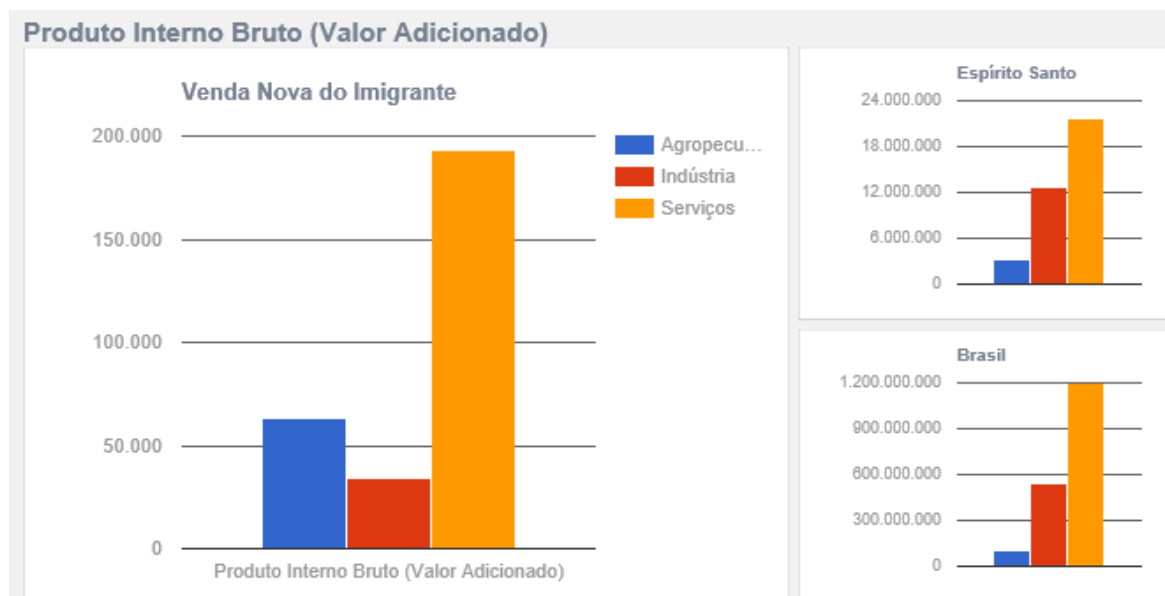


Figura 3: Produto Interno Bruto do Município de Venda Nova do Imigrante-ES (2014)

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), 2015.

Na Tabela 2 tem-se o quantitativo das agroindústrias registradas, bem como o número de propriedades que desenvolvem o Agroturismo e o número de empreendimentos ligados ao artesanato em atividade no município.

Tabela 2: Principais Atividades Rurais não agrícolas.

Nº	Atividades	Número de Estabelecimentos
1	Agroindústria	46
2	Artesanato	15
3	Agroturismo	17

Fonte: INCAPER/ELDR Venda Nova do Imigrante, 2010.

Considerando que Venda Nova do Imigrante é um município de apenas 20 mil habitantes, o número de agroindústria é considerado grande, como o ultimo levantamento é 2010, acredita-se que esse número tem aumentado, no entanto, não existem dados mais recentes todos os documentos oficiais trazem como referência o ultimo levantamento do INCAPER (2010).

Venda Nova do Imigrante se tornou uma referência na agroindústria familiar, a partir do processamento da matéria prima do campo em produtos comercializados, agregando valor aos produtos caseiros produzidos diretamente nas propriedades e complementando a renda dos produtores. Percebe-se um movimento dialógico, ao mesmo tempo em que a agroindústria familiar atua como impulsora na geração de empregos, ela conserva a herança cultural predominantemente italiana herdada pelos imigrantes, que em contra partida potencializa a atividade agregando valor aos produtos.

É interessante notar que a definição da nomenclatura dos empreendimentos de beneficiamento da produção nas propriedades familiares é complexa e ainda muito recente na literatura brasileira, a dificuldade de definição reside nos diversos contextos e realidades que vivem esses produtores, tornando difícil a elaboração de um parâmetro único, ainda não há um consenso entre os autores.

Neste trabalho utiliza-se o termo agroindústria familiar², tomando como referência Wesz Jr., para quem um dos principais critérios que definem a agroindústria familiar é a:

...comercialização de parte ou da totalidade da produção processada, ou seja, exige-se que os laços de consumo superem o ambiente estritamente familiar para que se estabeleçam relações mercantis - mesmo que baseadas na proximidade - que ultrapassem o autoconsumo da unidade doméstica (2009, p. 25).

1.3.2 A Formação do técnico: da Escola de Aprendizes e Artífices ao Instituto Federal do Espírito Santo- IFES

A escola é um espaço de criação, de formação de idéias, de realização e avaliação de seu projeto educativo. Assim, é preciso organizar seu trabalho pedagógico visando os seus alunos e a comunidade da qual é parte. Pelo estudo feito, vê-se que o espaço educacional é palco de conflitos, o mesmo pode está tanto a serviço da classe dominante quanto da classe dominada. Para isso é relevante que o coletivo escolar represente o engajamento e compromisso dos atores envolvidos no processo de sua construção, representando ainda as reais necessidades não só dos alunos que adentram o espaço escolar, mas da comunidade ao seu entorno.

Neste sentido, é essencial que a escola “[...] assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que dêem condições necessárias para levá-la adiante. Para que isso ocorra, é importante o entendimento entre escola e sistema de ensino” (VEIGA, 2003 p.12).

Para entender algumas configurações previamente estabelecidas, compreender como algumas relações são determinadas no interior da escola, é preciso conhecer a sua história, como ao longo do tempo foi estabelecido o diálogo com a sociedade, posicionamentos políticos e determinações econômicas.

Desta forma, para se compreender e conhecer o Campus Venda Nova do imigrante, é preciso antes conhecer o Instituto Federal do Espírito Santo e sua história, pois como observa Frigotto:

Qualquer que seja o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar no plano da historicidade, vale dizer, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural. Por outra parte, implica tomar o objeto de análise não como um fator, mas como parte de uma totalidade histórica que o constitui, onde se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade (2011, p.236-237).

² Os teóricos que discutem a temática utilizam terminologias distintas: Prezotto (1997) tem utilizado o termo *agroindústria familiar de pequeno porte*; Silveira e Heinz (2005) *produção artesanal de alimentos*; Wesz Jr. (2006) refere-se à atividade como *agroindústria familiar*; Fernandes (2000) trata a atividade como *indústria rural*.

O Instituto Federal do Espírito Santo teve desde a sua gênese vários nomes, em 23 de setembro de 1909 inicia sua trajetória como a Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo- EAA, por meio do Decreto nº 7.566 promulgado pelo então Presidente da República Nilo Procópio Peçanha, criando 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais de todos os estados brasileiros e na cidade de Campos de Goytacazes-RJ, local onde ele nasceu.

O objetivo com a criação das escolas, do ponto de vista econômico, era formar profissionais artesões para atender as necessidades de mão de obra da sociedade da época, mas ao mesmo tempo havia uma “necessidade social”, pois no início do século XX algumas cidades brasileiras começam e se despontar como grandes centros urbanos e com o crescimento demográfico, cresce também as mazelas sociais, desta forma, buscava-se também utilizar as escolas como forma de “educar” os menos favorecidos para afastá-los da criminalidade, o decreto de criação era claro quanto ao público alvo “os desfavorecidos da fortuna”.

Nota-se o caráter ambíguo do Decreto nº 7.566 de criação das escolas, pois ao mesmo tempo em que demonstra uma preocupação em instrumentalizar a classe trabalhadora, buscando: “[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna, com o indispensável preparo técnico e intelectual [...]”, considerava também que o objetivo da EAA, era afastá-los “*da ociosidade ignorância, escola do vício e do crime*” (Sueth et al., 2009, p. 37).

Observa-se claramente uma ideologia presente nesta época que infelizmente continua presente nos dias atuais, a idéia de que a criminalidade é algo exclusivo das classes populares.

O currículo dessas escolas era focado no ofício, apesar dos alunos fazerem a escola primária- aprendendo a ler, escrever e contar- o objetivo maior era formar operários e contramestres. Assim, a relação com as necessidades do mercado era bem mais direta, a partir de consultas nas indústrias locais eram definidas as oficinas de trabalho manuais ou mecânicos.

É importante contextualizar que no início do século XIX, época da inauguração da escola, o Espírito Santo começa a receber suas primeiras fábricas e sofre com a carência de mão de obra especializada para atender as necessidades dos novos empreendimentos. Desta forma, como afirma Sueth et al.(2009, p.40): “Vê-se, ai, a importância do surgimento da Escola de Aprendizes e Artífices, inaugurada exatamente nesse contexto, em Vitória”.

A cerimônia de inauguração se deu em 24 de fevereiro de 1910, iniciando com a escola primária e de desenho e cinco oficinas: Marcenaria e Carpintaria, Sapataria, Ferraria e Fundição, Alfaiataria e Eletricidade. Cabe destacar que as fábricas que estavam se instalando no estado eram de: tecidos, produtos de sílico calcário, beneficiamento de mandioca, cimento, papéis, beneficiamento de óleos vegetais, usina de açúcar e serraria industrial.

Quase três décadas depois do seu advento, a Escola de Aprendizes e Artífices do espírito Santo passa por sua primeira grande transformação, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e da Inspeção do ensino Profissional Técnico, a EAA tem uma nova orientação para o ensino profissional.

Acompanhando o processo de industrialização promovido pelo governo Vargas as EAAs por meio da Lei Federal nº 378, de 13 de janeiro 1937 são transformadas em Liceus Profissionais, assim a EAA do Estado do Espírito Santo se torna o Liceu Industrial de Vitória, passando a reorganizar seu currículo para formar profissionais para a produção em série, contudo, segundo Sueth et al (2009) a escola demorou para perder as características artesanais.

A década de trinta marca o anseio do governo brasileiro em guiar o país rumo à industrialização, assim se fazia necessário propor políticas públicas que desse conta das novas demandas, ainda em 1937 o governo insere na Carta Magna a necessidade da formação profissional no artigo 129:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

Mais tarde intensifica sua formação técnica e se alinhando a política do Estado Novo, com a reforma do Ministro de Educação Gustavo Capanema, passando a se organizar, a partir de 1942, como Escola Técnica de Vitória – ETV.

Essa mudança marca uma profunda ruptura do Brasil rural com o Brasil urbano, é preciso, segundo Capanema “preparar mão-de-obra fabril qualificada”, a ETV muda seu foco de formação, começa a dá mais ênfase ao emprego industrial, em detrimento ao artesanato local.

A justificativa para essas mudanças no ensino profissional brasileiro são as transformações estruturais ocorridas no interior das fábricas, o conceito de produção em massa traduzido no modelo taylorista-fordista, foi substituindo a ideia de uma educação profissional com caráter correccional-assistencialista.

Essa influência do modelo taylorista-fordista fez com que fossem instituídas diferenças entre escolas Técnicas e as Escolas Industriais, para Sueth et al (2009), a ETV demorou a se identificar como instituição com o foco na formação de técnicos, prova disto que em 1950, seu curso industrial básico ainda oferecia as modalidades alfaiataria, artes de couro, tipografia e encadernação, marcenaria, mecânica de máquinas e serralheria.

É importante saber que o Curso Industrial básico não tinha o caráter propedêutico, pois não habilitava para continuidade nos estudos, essa característica evidencia a forma autoritária e verticalizada que as reformas no ensino tiveram no governo Vargas, a preocupação imediata era prover as necessidades das indústrias.

Na segunda metade da década de 50, tivemos no governo de Juscelino Kubitschek, com seu famoso plano de metas, traduzido no “50 anos em 5”, uma forte política de desenvolvimento, com um aceno ao capital estrangeiro, Kubitschek deu um grande impulso a industrialização no país, motivando uma inversão na balança demográfica, o Brasil deixa de ser predominantemente rural, e conseqüentemente é forçado a investir em infraestrutura e educação.

No Governo de Kubitschek as escolas ganham mais autonomia, tanto que em 1959 ele assina a Lei 3.552, dando as Escolas Técnicas transformando-as em autarquias, dando-as

autonomias administrativa, financeira e didática, mas o ensino continuava tendo como foco a formação de mão de obra para as indústrias.

Com a promulgação da LDB 4024/61, várias mudanças ocorreram não vou me alongar nesta questão visto que já falo da referida Lei no primeiro capítulo, cabe aqui destaca que neste mesmo ano a ETV passou a ter uma estrutura de gestão mais participativa, com a formação de um Conselho de Representante, que embora fosse formado por entidades de classes entre eles representantes das Indústrias, já representava um grande avanço comparado a Era Vargas.

As mudanças ocorridas em 1961, além da LDB cabe destaque ao Decreto 50.492/61, que promove algumas rupturas, a escola deixa de ofertar Industrial Básico e a começa a oferecer os cursos de Aprendizagem e Ginásio Industrial, assim, não apenas uma mudança de nomenclatura, o currículo e a concepção da escola eram outra, a formação, além de técnica possibilitava a progressão dos estudos.

Com o advento do governo militar, estabelecendo a ditadura em 1964, o diálogo com o capital estrangeiro ganha força, com esses novos investimentos indústrias são criadas, de acordo com o documento da SETEC/MEC (2007) os militares tinham um projeto de desenvolvimento centrado em uma nova fase de industrialização subalterna, o famoso *milagre brasileiro*. Essa organização da produção industrial demandava por *mão-de-obra* qualificada (técnicos de nível médio) para atender a tal crescimento.

Nesse período o estado do Espírito Santo desenvolve-se economicamente e tem um grande crescimento industrial, atraindo trabalhadores de várias regiões do país, diversos postos de trabalho foram abertos na Companhia Vale do Rio Doce, na Companhia Ferro e Aço de Vitória, na Companhia Siderúrgica Tubarão, entre outras.

Assim, um ano após os militares assumirem o poder, a escola é federalizada passando a se chamar a partir de 1965, Escola Técnica Federal do Espírito Santo – ETFES, esse período, até então, foi o mais longo e marcante da história da instituição, é comum ouvir dos professores da época, num tom nostálgico, como a escola era valorizada, pois era referência em qualificar mão de obra para as empresas.

Entretanto, politicamente todo o país sofre com o autoritarismo e a censura da ditadura militar que suprimia direitos políticos e cada vez mais a tortura se evidenciava como instrumento institucional, as escolas também sofrem com a censura e o autoritarismo, nesse período o então diretor da ETFES, Dr. Mauro Borges é bombardeado de acusações, importante dizer que ele possuía uma visão de educação que preocupava com a formação mais humanística dos alunos que cursavam a área técnica.

[...] Dr. Mauro preocupava-se também com a incorporação de aspectos formativos no currículo, frisando, conforme suas palavras, “a necessidade de dar ao aluno uma base mais humanística e, paralelamente, conhecimentos específicos com o objetivo de formar o técnico de nível médio”. Também com relação ao critério de avaliação dos alunos, Dr. Mauro tinha propostas que combinavam pouco com as idéias conservadoras daquele início da década de 1960: ele defendia a extinção de notas de provas e a substituição delas por atividades desenvolvidas em salas de aulas, o que deu origem a inúmeros debates nas reuniões do Conselho de Professores, que decidiu manter a avaliação pelo sistema em vigor (Sueth et al, 2009, p.85).

Nota-se nessa citação que existia um vanguardismo e um pequeno grupo de resistência na escola, mas que a maioria era conservadora, o momento de repressão da ditadura não permitia o avanço dessas idéias, prova disto é que Dr. Mauro foi afastado para responder a

inquéritos em 1966. De acordo com Sueth et al (2009), o diretor era acusado de “Comunista”, recebendo diversas ameaças de morte.

O clima na escola era de medo e delações, a intervenção que afastou o Dr. Mauro durou 04 anos, durante esse período ele foi substituído pelo Dr. Zenaldo Rosa da Silva, que ocupou o cargo de Diretor Substituto de 1965 a 1970, quando foi escolhido para Diretor da escola pela Comissão de Representantes. Em 1979 o governo militar extingue o conselho e o diretor passa a ser escolhido pelo Presidente da República, Dr. Zenaldo permanece no cargo até 1994.

Buscando se adequar a nova formatação do sistema de ensino, principalmente com a reforma promovida pela Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9394/96 e pelo Decreto 2.208/97, a escola passou a ser um Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo-CEFETES em 1999. A principal mudança foi que a escola não poderia mais oferecer o Técnico integrado ao Ensino Médio, mas poderia oferta cursos superior e de pós-graduação, as novas determinações direcionavam os CEFETES a prioridade total de focarem no ensino técnico, os cursos de graduação e pós-graduação também deveriam ter esse enfoque.

Essas determinações buscavam alinhar as políticas educacionais do Brasil a agenda dos organismos internacionais, tendo o banco Mundial e o FMI como porta voz, entretanto, Feitosa nos alerta que existia grupos internos que comungam das mesmas idéias, segundo o autor:

Houve assim, uma articulação entre intelectuais orgânicos de uma parcela da burguesia e os organismos financeiros internacionais, que, aliás, tem em seus quadros, formuladores intelectuais brasileiros, que atendem seus interesses e vice-versa. O próprio ministro da educação do governo FHC, é originário desses quadros (e não é por acaso que, o próprio Fernando Henrique Cardoso, tenha sido um dos nomes cogitados para assumir a presidência do Banco Mundial, logo após sua saída da Presidência da República) (2006, P.151).

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assume o poder executivo e em 2004 publica o Decreto 5.154/04, que revoga o Decreto 2.208/97, possibilitando novamente a oferta do ensino integrado entre formação média e profissional.

Finalmente em dezembro de 2008, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.892, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) no país, instituindo uma Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica formada por esses IF's; pela Universidade Federal do Paraná; pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca-CEFET-RJ e de Minas Gerais-CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e as Agrotécnicas.

Isso fez com que as Unidades de Ensino do Cefetes e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Colatina e Santa Teresa, localizadas no interior do estado se integrassem, formando uma estrutura única: o Instituto Federal do Espírito Santo(IFES), sendo a reitoria em Vitória e as demais passaram a ser campi.

Hoje o, o IFES possui 21 (vinte e um) campi em funcionamento, sendo um exclusivo em Educação a Distância, não se limitando mais a apenas ao ensino técnico, atuando desde a formação inicial continuada até a oferta de stricto Sensu.

1.3.2.1 O Campus Venda Nova do Imigrante

É importante situar o campus Venda Nova do Imigrante, que entre avanços e recuos vem executando um projeto educacional desde o ano 2010. Para que o campus fosse construído na cidade, foi necessária uma grande movimentação dos políticos locais, que antes da publicação da Lei nº 11.892 de 2008, já buscavam a implantação de uma Unidade do CEFET em Venda Nova do Imigrante.

Os primeiros movimentos em prol da construção do campus, remota ao ano de 2007, em novembro, desse mesmo ano, o então Prefeito de Venda Nova do Imigrante, Sr. Braz Delpupo, encaminhou ao Ministro da Educação, Sr. Fernando Haddad, documentos que além de revelar o interesse da gestão municipal, demonstrava a viabilidade do campus, como exemplo a Lei Municipal 737/2007, autorizando o município a adquirir o terreno em questão.

Entretanto, em seu estudo sobre o processo de implantação do campus Feitosa (2013) observa que apesar de todas as negociações políticas, o diretor Geral do campus relata uma situação muito delicada decorrente da expansão:

Apesar das negociações políticas acerca da abertura do campus VNI ter sido considerada pelo governo federal, a publicação oficial que autorizava a implantação de novos campi contemplou apenas a abertura dos campi Vila Velha e Ibatiba (que não demonstrou um esforço político considerável), deixando de fora os campi VNI, Guarapari e Piúma. Essa situação causou surpresa entre os dirigentes do IFES e os políticos que estavam envolvidos na luta pela implantação de um campus em VNI, já que *um dos critérios para se atender a expansão seria que o campus deveria estar inserido numa região Polo e a gente sabia que Ibatiba não possuía estas características* (FEITOSA, 2013, p. 79).

A autora observa ainda que isso exigiu uma intervenção do governador do estado, e do senador Renato Casagrande, que juntamente com autoridades municipais, apelaram junto ao Ministro da Educação e, conseguiram a garantia de abertura dos Campi VNI, Guarapari e Piúma.

Nota-se nesse relato um desequilíbrio que a força política pode trazer no processo de concessão da liberação da construção dos novos campi, uma vez que a distância de Ibatiba e Venda Nova é pequena e teoricamente o campus de Ibatiba atenderia a região, no entanto, o município de Venda Nova é contemplado com um campus.

Uma vez estabelecida à parceria com o município e assumindo a posse do terreno, o governo federal autoriza a construção da Unidade de ensino descentralizada-Uned de Venda Nova do Imigrante.

Nesse contexto, a publicação da Lei nº 11.892 de 2008, abriu os caminhos para processo de interiorização da rede federal, já que revoga as legislações anteriores e permite abertura de novos campi.

Nos registros encontrados o campus Venda Nova do Imigrante teve sua autorização de funcionamento como campus avançado da estrutura organizacional do IFES em 08 de dezembro de 2010 pela Portaria nº 1.366 e em 23 de abril de 2013 por meio da Portaria nº 330 teve sua organização administrativa alterada para campus, essas mudanças implicam muito mais do que meras denominações, ser elevado ao status de campus corresponde a conseguir sua autonomia financeira.

O campus iniciou suas atividades letivas em 08 de março de 2010, com um projeto audacioso, com o ingresso de 240 (duzentos e quarenta alunos), distribuídos em 06 (seis)

turmas, funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno, contemplando a modalidade PROEJA, ofertando também o técnico integrado ao ensino médio e o técnico concomitante.

A oferta dos cursos do campus VNI se baseia em dois eixos tecnológicos, “Gestão e Negócios” e “Produção Alimentícia”, em um estudo sobre a implantação do campus, Feitosa (2013) relata que a responsabilidade de traçar as diretrizes para atuação do campus repousou sobre o Diretor e a gerente educacional.

Após o início da construção do campus as nossas preocupações voltaram-se para a escolha dos cursos que seriam ofertados. Quando eu e o professor Aloísio Carnielli recebemos o convite para implantarmos o campus já nos foi colocado pelas autoridades municipais e pelo IFES que os cursos deveriam ser na área de agroindústria e agronegócio, contudo como não tínhamos condições de realizar uma pesquisa de demanda, por meio de questionários que deveriam ser endereçados a estudantes, comerciantes, empresários, dentre outros membros da sociedade civil, realizamos apenas uma pesquisa em publicações do governo do estado que indicavam as potencialidades econômicas e sociais da região (2013, p.63).

Assim, é possível perceber que no processo de implantação do campus Venda Nova do Imigrante, no que se refere à escolha dos cursos, nota-se nos relatos que houve um direcionamento, uma verticalização, na escolha dos cursos e também na construção dos projetos de curso.

[...] os projetos de curso foram elaborados por comissões compostas por servidores de campi do IFES que ofereciam cursos técnicos nas áreas de administração e agroindústria. Apesar da experiência destes profissionais, os mesmos não conheciam ou não participavam da realidade social da região onde o campus foi implantado, já que pertenciam a outro campus de outra região. Diferentemente dos coordenadores de curso que, ao ingressarem no campus, mudaram-se para o município e se apropriaram das questões sociais que mediavam a realidade dos alunos e alunas (FEITOSA, 2013, p.77).

Assim, nasce o campus Venda Nova do Imigrante, que hoje de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014 – 2019) e dados da Coordenadoria de Registro Acadêmico, conta com 640 alunos distribuídos entre cursos de nível técnico, formação inicial e graduação, considerando que o campus tem apenas seis anos de atividade letiva, a diversidade de oferta é surpreendente, se configurando como um caso atípico no IFES. A tabela abaixo detalha quais os cursos ofertados e o número de alunos matriculados.

Tabela 3: Oferta de curso do campus Venda Nova do Imigrante (2015)

OFERTA ATUAL DE CURSOS E PROGRAMAS						
Campus	Curso	Nível	Classificação	Modalidade	Alunos	Total
Venda Nova do Imigrante	Téc. em Administração	Médio	Concomitante ao Ensino Médio	Presencial	69	640
	Téc. em Administração	Médio	Integrado ao Ensino Médio	Presencial	239	
	Téc. em Agroindústria	Médio	Integrado ao Ensino Médio	Presencial	222	
	Téc. em Agroindústria	Médio	Concomitante ao Ensino Médio	Presencial	21	
	Cursos FIC PRONATEC	Fundamental	FIC PRONATEC	Presencial	59	
	Ciência e Tecnologia de Alimentos	Superior	Bacharelado	Presencial	30	

Fonte: Dados cedidos pela Coordenadoria de Registro Acadêmico (CRA) do IFES- Campus Venda Nova do Imigrante

A tabela quatro traz um detalhamento quanto ao número, formação e regime de trabalho dos servidores, podemos perceber que tanto os técnicos administrativos, quanto os professores, possuem, na sua maioria, um elevado nível de formação, possibilitando ao campus uma atuação diversificada.

Tabela 4: Quadro de servidores do IFES, campus de Venda Nova do Imigrante (2015)

TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO EFETIVOS		
Titulação	Formação Continuada	0
	Ensino Médio Completo	6
	Graduação	16
	Aperfeiçoamento	0
	Especialização	14
	Mestrado	1
	Doutorado	0
	Total	37
Regime de trabalho	20	0
	25	0
	30	0
	40	37
	Total	37
DOCENTES EFETIVOS		
Titulação	Graduação	4
	Especialização	9
	Mestrado	23
	Doutorado	7
	Pós-Doutorado	0
	Total	43
Regime de trabalho	20	0
	40	1
	Dedicação Exclusiva	42
	Total	43

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2014–2019) do IFES.

Ao analisarmos o processo de implantação do campus Venda Nova do Imigrante, vemos a importância de projetos de pesquisa que busquem investigar, discutir, levar uma reflexão acerca das relações entre trabalho e educação, numa perspectiva histórico-crítica, ancorada na literatura marxista, esse tipo de abordagem de acordo com Manfredi (2002) vem despertando o interesse. Nesse sentido, Brandão corrobora:

[...] entendemos que se torna necessário o acompanhamento e análise da expressiva expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. É importante, por um lado, o desenvolvimento de pesquisas de campo que dêem conta de analisar, quantitativa e qualitativamente, qual educação vem sendo desenvolvida nas diferentes instituições desta Rede [...] (2010, p.84-85).

É com esse propósito que este projeto se apresenta, pois acredita ser de fundamental importância a participação popular nos projetos da escola, assim como um diálogo que busque aproximar e conhecer a fundo a realidade local, para que possa de fato o processo de interiorização dos institutos cumpra seu papel social.

1.3.2.2 A Formação do técnico em Agroindústria

A discussão sobre a formação Técnica em Agroindústria, passa necessariamente pela história da educação agrícola no Brasil, já que é fruto desse processo histórico, assim, tomamos como ponto de partida a carta régia de Dom João, em 1812, orientando que fosse criado um curso de agricultura na Bahia, evidenciando já naquela época a necessidade de um curso voltado para a educação agrícola no Brasil.

Contudo somente em 1859, surge à primeira escola agrícola do Brasil, a demora se dá por vários motivos, desde a distância do que é prescrito nos documentos oficiais, e o que é executado na prática, à conjuntura política social e econômica. Cabe ressaltar que vivíamos em uma sociedade escravocrata, que considerava a lida com a terra um trabalho inferior, assim, mesmo evidente a demanda, não existia na prática motivos para se criar uma escola agrícola, já que não seria destinada nem aos escravos, nem aos homens livres.

Associa-se a esse processo de demora em adaptar ao novo sistema, a chegada de imigrantes e a produção do café, uma vez que mesmo com a proibição do tráfico que depois culminou com abolição da escravatura, aos poucos os escravos eram substituídos por imigrantes, que já chegavam dominando o trabalho no cafezal, com isso não se sentia necessidade de qualificação da mão de obra.

Mas com a decadência da produção do café no Vale do Paraíba, caía também por terra o processo de produção escravista. E com avanço do capitalismo na Europa e as novas formas de produção capitalista, o Brasil viu-se obrigado a se adaptar as mudanças, desta forma de acordo com Feitosa:

Mudanças de uma modernização capitalista exigiam também, mudanças nos métodos e técnicas de produção local. E tais mudanças foram ocorrendo: com a substituição gradual da mão de obra escrava pelo trabalhador “livre”, e com a legitimação da propriedade privada nas mãos de poucos. Seria, portanto, necessário uma readequação nas técnicas de produção agrícola, até então, muito rudimentares (2006, p.70).

Nesse contexto, a ideia da criação das escolas agrícolas ganha força, já que era necessário se adequar ao cenário mundial, contudo, mesmo com o apelo econômico de se mostrar competitivo, o processo de produção no Brasil pouco mudou, Romanelli esclarece:

Se a exploração agrícola de então fazia em moldes capitalistas, esses aspectos, todavia, não atingiam diretamente as formas de produção, o labor da terra, mas, quase exclusivamente, o setor de comercialização. Sendo abundantemente a mão de obra praticamente inesgotável pela presença de enormes áreas de economia de subsistência e sendo, portanto, barato o trabalho, a produção se fazia intensiva de mão de obra, com métodos rudimentares arcaicos. Além disso, a população ligada a esse tipo de economia não via utilidade prática na educação formal ministrada pela escola (1978, p. 60).

Poucas foram às mudanças no processo de produção no campo até as décadas de 1960 e 1970, com a intensificação da industrialização da agricultura, mudaram os paradigmas da produção agrícola, gerando uma necessidade de formação de mão de obra que sirva para atuar como extensionistas rurais, que na verdade atuavam como vendedores das novas tecnologias (adubação química, fertilizantes, mecanização agrícola motorizada etc).

Desta forma era necessário preparar mão de obra técnica para atender a demanda, seria preciso então repensar o sistema de ensino, possibilitando a ampliação do alcance da

formação profissional, com a LDB nº 4.024/61, as escolas agrícolas passam a ofertar o Curso Técnico Agrícola.

No estado do Espírito Santo a primeira escola agrícola só foi criada em 1940 com a denominação de Escola Prática de Agricultura(EPA), com o objetivo de ministrar dois cursos, Administrador de Fazenda e Prático Rural, os cursos tinham o caráter prático e intensivo, com duração de um ano.

Se adequando as mudanças no sistema de ensino, a escola passa por diversas denominações, em 1948 Escola Agrotécnica do Espírito Santo, em 1956 Escola Agrotécnica de Santa Teresa, em 1964 Colégio Agrícola de Santa Teresa, em 1979 escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa e em 2008 passa a integrar o Instituto Federal do Espírito Santo.

É possível perceber as mudanças na formação da mão de obra para campo no estado, a partir dos cursos da escola de Santa Teresa, nota-se que a oferta acompanha as mudanças no sistema de ensino no Brasil, de 1948 a 1951 foi ofertado o curso de Iniciação Agrícola e Mestría Agrícola, em 1952 começa a oferecer também o curso Técnico de Agricultura, que depois teve seu nome alterado para Técnico Agrícola.

Em 1976 passa a diplomar técnicos em agropecuária, essa denominação durou ate 1994, entre 1995 a 2003, passa a diplomar técnicos agrícolas com habilitação em agropecuária, no segundo semestre de 2003 o curso passa a se chamar Técnico em agropecuária com habilitação em agricultura, agroindústria, agropecuária e zootecnia.

A Escola de Iniciação Agrícola de Colatina foi a segunda escola agrícola do estado, inaugurada em 1956 com a oferta do curso de iniciação agrícola, o formando receberia o diploma de Operário Agrícola.

A oferta inicial se resumia aos antigos cursos primários e ginasiais, somente em 1964, sendo transformada em Colégio Agrícola de Colatina é que começa a ofertar o curso técnico Agrícola, mas ainda ofertava algumas turmas do ginásio, em 1971 se adequando a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, passa a ser chamar Escola Agrotécnica Federal de Colatina, ofertando exclusivamente cursos técnicos.

Após aderir a Rede Federal de Educação Profissional, passa a ser o campus Itapina, uma referência em educação agrícola, com uma estrutura bem consolidada o campus dispõe de bons laboratórios na área de agroindústria, oferta hoje, dentre outros cursos, o Técnico em Alimentos.

A terceira escola Agrícola do Espírito Santo foi instalada em 1953, com o nome de Escola Agrícola de Alegre, mas iniciou suas atividades apenas em 1962, com a oferta do curso Técnico Agrícola que funcionou até 1975, passando a partir dessa data a se chamar Técnico Agropecuaria. Em 1979 passa a se chamar Escola Agrotécnica Federal de Alegre-EAFA.

Com a adesão a Rede Federal, passa a ser o campus de Alegre, com uma forte vocação agrícola, a escola tem atuado no desenvolvimento da região, os laboratórios do setor de agroindústria são notáveis pela excelência, desde 1999 o campus oferta o curso técnico em Agroindústria.

Com o aprimoramento das técnicas de produção no campo, a qualificação da mão de obra e o desenvolvimento tecnológico, a produtividade dos setores agrícolas e pecuária teve um crescimento sem precedentes, esse cenário aliado as mudanças no estilo de vida e de

alimentação nos centros urbanos, o processamento de alimentos passou a ser uma necessidade gritante.

Nesse contexto, surge uma demanda por mão de obra qualificada, é possível observar que essa demanda foi moldando os cursos técnicos vigentes, aos poucos os conteúdos de agroindústria foram sendo inseridos, segundo o catalogo nacional o Curso Técnico em Agroindústria passou por várias denominações, inicialmente era uma habilitação do curso Técnico Agrícola, depois passou a ser uma habilitação do curso técnico em agropecuária, passando depois a chamar-se Produção e processamento de alimentos com ênfase na agroindustrialização e por fim, Técnico em Agroindústria.

A oferta curso de agroindústria pelo Instituto Federal do Espírito Santo se configura como uma importante articulação do Instituto com os arranjos produtivos locais, o itinerário formativo proposto pelo curso técnico de agroindústria prevê a potencialização da produção da agroindústria regional, principalmente a familiar.

Nesse sentido a oferta do curso Técnico em Agroindústria tem provocado algumas reflexões no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo, já que boa parte dos candidatos ao curso, são provenientes da agroindústria familiar, assim como uma parte considerável dos projetos desenvolvidos nos campi, tem a agroindústria familiar como objeto de pesquisa, invertendo a lógica de formar técnicos para grandes empreendimentos.

O Curso Técnico em Agroindústria é ofertado no Instituto Federal em três modalidades, proeja, concomitante e integrado ao ensino médio, as disciplinas técnicas não podem ter uma carga horária menor do que de 1200 horas, o catálogo nacional de cursos traz o perfil profissional do Técnico em Agroindústria, que por definição:

Operacionaliza o processamento de alimentos nas áreas de laticínios, carnes, beneficiamento de grãos, cereais, bebidas, frutas e hortaliças. Auxilia e atua na elaboração, aplicação e avaliação de programas preventivos, de higienização e sanitização da produção agroindustrial. Atua em sistemas para diminuição do impacto ambiental dos processos de produção agroindustrial. Acompanha o programa de manutenção de equipamentos na agroindústria. Implementa e gerencia sistemas de controle de qualidade. Identifica e aplica técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos (MEC, 2012,p.99).

As possibilidades de atuação do Técnico em agroindústria são bem amplas, já que além de trabalhar diretamente com o processamento de alimento, pode atuar em controle de qualidades, instituições de pesquisa e por fim, desenvolver seu próprio empreendimento.

O campus Venda Nova do Imigrante oferta o Curso técnico em Agroindústria em duas modalidades; Integrado e Concomitante ao ensino médio. Para atender as necessidades do curso, o campus conta com uma grande estrutura, uma biblioteca com acervo específico e atualizado, laboratórios de informática com programas específicos, laboratório de microbiologia, laboratório de processamento de alimentos, laboratório de química, laboratório de análises sensorial.

CAPITULO II - A FORMAÇÃO TÉCNICA EM AGROINDÚSTRIA NO CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

2.1 Procedimentos metodológicos

2.1.1 Tipologia de Estudo

A investigação proposta desenvolver-se-á por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa. A metodologia qualitativa segundo Chizzotti (1991, p. 79): “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Desse modo, torna-se adequada à investigação realizada, uma vez que essa abordagem responde a questões muito particulares ao trabalhar com o universo dos significados, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos que não se dá de imediato, e precisa ser desvelado (MINAYO, 1994).

Nessa abordagem define-se o tipo de pesquisa como estudo de caso, que “[...] enfatiza a interpretação em contexto. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa” (LÜCKE, ANDRÉ 1986, p. 18).

Nesse sentido, entende-se como ponto fulcral a consideração do contexto onde estão inseridos os sujeitos da pesquisa, fatores como clima, geografia, ascendência familiar, entre outros, possibilitaram a preservação de costumes, língua, culinária e outros aspectos da cultura do município, que podem influenciar na dinâmica intramuros escolar.

O estudo também se ancora na pesquisa documental e na observação, já que estabelecemos uma relação entre a percepção dos egressos, o projeto pedagógico e a visão dos teóricos que versam sobre a gestão democrática na escola.

Dada a natureza de uma pesquisa qualitativa e a necessidade de obter maiores informações para o enriquecimento do estudo, a análise foi concebida em dois momentos, primeiro uma análise crítica do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria, e depois a análise das falas dos egressos.

É importante frisar que, em busca de uma compreensão mais fidedigna da realidade, concebe-se o Projeto Pedagógico de duas formas: O documento escrito, redigido sob força da Lei e que tende a atender as prescrições e normas, o que por diversas vezes acaba por afastá-lo da sua realidade; E a Proposta Pedagógica vivenciada, entende-se como a teia de relações construída pelos sujeitos da escola, a visão de mundo, as crenças, as demandas locais, tudo isso em diálogo com o documento escrito vai compor o universo escolar.

2.1.2 Coleta de dados

Segundo Gil (2010), entrevistas, observação e análise de documentos são elementos essenciais na coleta de dados para a condução de um estudo de caso.

Assim, na primeira parte dos resultados e discussões, foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria, bem como os documentos que norteiam sua construção, o Plano de Desenvolvimento Institucional e a Orientação Normativa 06/2011 da Pro reitoria de Ensino.

Na segunda parte, buscando entender a percepção dos egressos quanto à proposta pedagógica vivenciada, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas que possibilitasse melhor interpretação das informações e análise da proposta pedagógica vivenciada.

Nas entrevistas utilizadas na pesquisa buscou-se as informações na fala dos sujeitos sociais. Conforme (Minayo, 1994), não é uma conversa neutra e sem pretensão, isto porque está inserida na coleta dos fatos junto aos sujeitos da pesquisa.

Assim, temos a entrevista semi-estruturada individual, compreendido a partir da fala de Trivinos (1987), como um modelo de entrevista no qual o pesquisado segue espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências, dentro de um foco principal colocado pelo pesquisador. Dessa maneira o pesquisador vai fazendo adaptações, sem um esquema pré-definido rigidamente.

Os depoimentos fornecidos pelos atores selecionados no presente estudo têm por base uma análise qualitativa dos dados, observando-se as categorias nele trabalhadas. O objetivo dessa forma de tratar os dados é analisar a percepção desses atores quanto a sua formação como técnico em Agroindústria e estabelecer uma relação dialógica das falas dos sujeitos com a proposta pedagógica vivenciada.

2.1.3 Participantes e condução dos procedimentos

Os nove participantes desta pesquisa foram os alunos egressos do curso Técnico em Agroindústria do IFES Campus Venda Nova do Imigrante, foi estabelecido como critério para escolha que os sujeitos fossem oriundos de família produtora da agroindústria, esse recorte facilita a reflexão sobre o projeto pedagógico do curso, pois relaciona diretamente a formação técnica com a possibilidade de aplicação dos conhecimentos na prática.

Os entrevistados foram representados no registro de suas falas, da seguinte forma: Participante 01 (PP 01), Participante 02 (PP 02), assim sucessivamente.

Após apresentar o projeto de pesquisa ao diretor da instituição e seu consentimento (anexo 1) para a realização da pesquisa, mesmo não sendo realizada, necessariamente, no campus, a pesquisa pressupõe uma (re)visitação ao projeto de curso técnico em agroindústria. Logo após, agendou-se uma conversa com os egressos oriundos da agroindústria familiar, para falar da pesquisa e convidá-los a participar, a delimitação do número de participantes foi definida conforme adesão dos sujeitos e conversa com o orientador, mas sem perder de vista o objetivo da pesquisa, a composição do grupo levou em conta o interesse pela temática Agroindústria familiar como característica comum dos participantes.

Os sujeitos foram contatados pessoalmente para agendar o melhor dia e horário, uma vez convidados a participar das entrevistas, explicou-se os objetivos da pesquisa e a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo2) foi assegurando que as respostas

proferidas serão divulgadas de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Com todo o material das entrevistas transcrito, é chegado o momento de buscar respostas para os objetivos definidos. Observando e reunindo opiniões que giram em torno da mesma questão, divergências, complementações nas repostas dos entrevistados. Ou seja, é o momento mais específico voltado para a análise propriamente dita dos dados. Nessa etapa de construção teórica são articuladas as diversas leituras realizadas com as respostas dos sujeitos da pesquisa.

2.1.4 Relevância das Observações *in loco*

O presente estudo foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo Campus Venda Nova do Imigrante- IFES. As atividades desta pesquisa foram realizadas nas dependências do campus e por meio de visitas as famílias dos alunos egressos em suas propriedades rurais.

Todas as entrevistas foram realizadas nas propriedades dos egressos, a observação nas propriedades foi importante para a definição das categorias de análise, pois possibilitou a oportunidade de vivenciar o cotidiano das famílias produtoras da agroindústria, permitindo uma observação mais apurada da realidade investigada. Além das nove propriedades, foram visitadas algumas outras, com o intuito de entender a importância da produção da agroindústria na dinâmica do município.

É interessante notar que a rede de agroindústria de Venda Nova do Imigrante se integra ao circuito turístico da região, os produtos da agroindústria familiar trazem em si um enorme valor agregado, a origem das famílias, a manutenção da cultura refletida na arquitetura, nas festas tradicionais, na língua e principalmente na culinária, faz com que uma família consiga vender seus produtos sem muito esforço em divulgação.

2.1.5 A análise por Categoria

A partir do referencial teórico e da definição do problema dá-se a construção das categorias, permitindo assim, certa organização do que se quer estudar e principalmente a busca pela compreensão da realidade estudada. Segundo Gil

Os Estudos de caso exigem do pesquisador muito mais habilidades, quando comparados a pesquisas quantitativas. Suas habilidades analíticas é que definem em boa parte a qualidade dos achados da pesquisa [...] Outra tática é a do agrupamento, que consiste num processo de categorização de elementos, como eventos, atores, situações, processos e cenários e que permite identificar agrupamentos que se definem por compartilhar o mesmo conjunto de atributos (2010, p.123).

Nesse sentido, Giles (1993, p.14) no seu Dicionário de filosofia, traz uma definição de categoria; “Um gênero, tipo, classe ou divisão que se distingue de outros por meio da análise e classificação conceituais”. Nessa mesma direção, traz ainda a definição por Aristóteles; “As classes ou os gêneros em que tudo o que existe pode conceber-se, nomear-se e dividir-se”. Assim, entende-se como importante a análise da realidade a partir das categorias postas, a saber: Caracterização dos participantes, Inserção e expectativa, Propriedade e Produção, Percepção quanto a Formação.

Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Essa categoria permitiu refletir com mais profundidade sobre os sujeitos da pesquisa, a partir das entrevistas, visita *in loco* e a leitura dos referenciais teóricos, pôde-se ampliar o entendimento do contexto dos sujeitos.

Inserção e expectativas

Buscou-se a partir dessa categoria entender qual a trajetória dos sujeitos até a entrada no curso técnico, qual o seu olhar em relação à expectativa gerada com a implantação do campus, enquanto aluno do IFES que papel assumiu diante da comunidade e da família? Principalmente qual papel assumiu na produção da agroindústria.

Propriedade e Produção

Nesta categoria buscou-se conhecer o que mudou na produção familiar tomando como marco o ingresso no curso técnico de agroindústria, para a delimitação da pesquisa todos os empreendimentos visitados se enquadram como agroindústria familiar, atendendo os critérios do referencial teórico utilizado.

Percepção quanto à formação

Tentou-se entender qual visão os egressos tem da escola, sua estrutura física e de pessoal, mas principalmente acerca do currículo, se na percepção deles houve interação entre o saber historicamente construído pela família e o saber técnico dos professores, qual influencia os conhecimentos adquiridos no curso promoveram na produção da agroindústria familiar.

2.2 Projeto pedagógico do curso Técnico em Agroindústria: o documento escrito.

Ressalta-se a relevância de conceituar o projeto pedagógico de curso. A etimologia da palavra projeto vem do latim *projectu*, que significa lançar para diante. “Plano, intenso, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação” (FERREIRA, 2010, p. 1.144).

Ao se construir o projeto pedagógico de um curso, planeja-se seus fins, objetivos e interesses. Lança-se para adiante, a partir do que se têm, buscando o que é possível fazer, segundo Gadotti:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas com o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente (2000, p.38).

Nessa perspectiva, o projeto pedagógico busca um direcionamento e torna-se uma ação explícita quando definida em conjunto, não se limitando aos muros da escola, antes o contrário, ao exercer o compromisso de uma construção coletiva, oportuniza aos sujeitos uma formação cidadã e atuante. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 2008, p. 72).

Já a dimensão pedagógica diz respeito à intencionalidade da escola, ou seja, “[...] a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 2003, p. 13).

Dessa forma, não se pode pensar em projeto político sem que seja pedagógico, ou vice-versa, considerando-o como um processo constante de reflexão e discussão de tudo que se passa em nível institucional, proporcionando uma vivência democrática, fundamental para

o efetivo exercício da cidadania, constituindo-se num desafio para toda a comunidade escolar: “Terão de nascer no próprio ‘chão da escola’, com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventados por alguém, longe da escola e da luta da escola” (FREITAS, 1995, p. 23).

É interessante destacar que essa pesquisa utiliza-se como embasamento teórico os autores que discutem o Projeto Político Pedagógico, entendendo que o Projeto Pedagógico de curso, pressupõe uma construção coletiva, que traz em seu bojo intencionalidades, desejos, anseios dos sujeitos do processo.

Para Veiga e Carvalho, a escola deve ousar, tomando para si o papel de protagonista na formação dos seus quadros, construindo sua autonomia e deixando de lado seu papel de mera "repetidora" de programas e de "treinamentos" (1994, p.50).

As contribuições de Veiga (2001, p. 11) podem nortear a comunidade acadêmica quanto às características de construção do projeto pedagógico, estão destacadas a seguir pelo valor significativo de sua concepção:

- a) Ser processo participativo de decisões;
- b) Preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) Explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) Conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) Explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Enfim, o processo de construção do projeto, “[...] reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode por ela ser influenciada. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (*idem*, p.12).

Uma vez fundamentada a concepção de Projeto Pedagógico, partimos para a reflexão crítica do projeto pedagógico escrito, para facilitar o entendimento, à análise dar-se-á pelos tópicos que compõe o projeto. Além dos teóricos, utiliza-se como subsidio para a análise a Orientação Normativa 06/2011 e o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, são os documentos que norteiam a elaboração do Projeto Pedagógico no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo.

Na Orientação Normativa nº06/2011, da Pró-reitoria de Ensino, que normatiza os procedimentos para trâmite de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos para fins de aprovação de oferta e de implantação, nota-se à rigidez burocrática quanto à elaboração do projeto pedagógico de curso - PPC, no Artigo 2º a ON nº 06/2011, traz:

- I. O Diretor Geral nomeia, por meio de Portaria, a comissão responsável pela elaboração do Projeto Pedagógico de Curso - PPC e encaminha à Pró-Reitoria de Ensino – Proen.
- II. A Diretoria de Ensino Técnico se reúne com a Comissão de elaboração do PPC, fornecendo as principais diretrizes e orientações. O modelo padrão de PPC com todos os itens que devem estar presentes no corpo do projeto consta no Anexo I.
- III. O Diretor Geral do Campus abre um processo encaminhando à Proen o PPC, nas versões impressa e digital, solicitando a abertura do curso.
- IV. A Diretoria de Ensino Técnico verifica se o projeto apresentado contém os itens mencionados no modelo padrão de PPC, realiza uma análise geral e encaminha ao da comissão as sugestões de alterações.

V. A comissão realiza as correções ou justificativas, submete o projeto a um revisor de textos de Língua Portuguesa e encaminha o PPC novamente à Diretoria de Ensino Técnico na versão digital.

VI. A Diretoria de Ensino Técnico nomeia os avaliadores e encaminha o PPC. Os avaliadores devem ser um representante do setor pedagógico e um professor da área profissional de outro campus, que atuem no mesmo curso ou em mesmo eixo tecnológico. O modelo de avaliação consta no Anexo F.

VII. A Diretoria de Ensino Técnico encaminha a avaliação ao presidente da comissão para que sejam providenciadas as alterações ou devidas justificativas. A comissão realiza as correções ou justificativas e encaminha o PPC novamente à Diretoria de Ensino Técnico nas versões digital e a justificativa em versão impressa assinada pelos membros da comissão.

VIII. O PPC é encaminhado para análise e aprovação em reunião da Câmara de Ensino Técnico com a presença do presidente da Comissão, Coordenador do Curso e avaliadores.

IX. Após aprovação, a Pró-Reitora de Ensino encaminha o processo para aprovação no Cepe.

Percebe-se que em nenhum momento é sugerido, no rol de procedimentos, à convocação da comunidade acadêmica para participar da elaboração do PPC, acreditamos que o envolvimento desses atores promove a transformação necessária e desejada pelo coletivo da escola e da comunidade, o projeto pedagógico torna-se então práxis, ou seja, ação-reflexão-ação.

Atendendo a Orientação Normativa, o Diretor do campus, embora reconhecendo que as questões pedagógicas e administrativas devam estar integradas, designou uma comissão como responsável pela elaboração do PPC.

Temos então como nascimento do projeto pedagógico, a publicação de uma portaria designando um pequeno grupo que terá como missão, pensar e redigir o documento que norteará as ações da comunidade acadêmica quanto às atividades e procedimentos do curso técnico em agroindústria entende-se que sem haver nenhuma consulta à comunidade escolar, corremos o risco de romper com a intenção de gestão democrática.

Isso evidencia a dificuldade de interlocução entre a parte administrativa e a proposta pedagógica, desenhando assim um perfil de escola revelado pela dicotomia definida no modo de gestão tradicional na perspectiva da ideologia do Estado.

A experiência tem demonstrado que, de certa maneira na perspectiva histórica, os documentos oficiais visam atender aos interesses das classes hegemônicas, diante da qual o burocrático aparece separado do pedagógico. Essa dicotomia é fruto de uma projeção criada historicamente que esconde intencionalidades, criando uma distância entre os que pensam e os que executam, para que sucumba o aspecto da consciência política.

Ver-se que essa dicotômica “missão” da tecnocracia aliada aos interesses das classes hegemônicas, vem historicamente definindo as relações no interior das escolas, a partir das Leis e projetos de educação, criando, na maioria das vezes, um distanciamento entre a escola e a realidade local.

Nesse sentido, a redação do Projeto pedagógico do curso pode revelar intencionalidades, já que evidencia algumas necessidades, mas não explicita como fazer para contemplá-las, não há referências no texto de quais foram às formas, métodos ou instrumentos utilizados para sistematizar os anseios e demandas da comunidade.

Como exemplo, segue um trecho da justificativa do projeto, onde há uma preocupação em alinhar o documento a realidade local, sem, no entanto, detalhar quais ações seriam desenvolvidas para contemplar essas demandas.

[...] considerando o atendimento aos anseios, a demanda local e o aperfeiçoamento profissional com conhecimentos técnico-específico [...] *Campus Venda Nova do Imigrante* - visando complementar e consolidar a profissionalização de sua comunidade - propõe o curso de Técnico em Agroindústria a fim de flexibilizar a formação escolar (PPC Venda Nova do Imigrante, 2010, p.5).

Já a orientação do Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI (PDI/IFES, 2014), caminha de mãos dadas com o referencial teórico desta pesquisa, reforçando que as comissões devem se articular com todos os setores da escola, criando um cenário onde os atores podem exercer o protagonismo nas decisões sobre o funcionamento do curso, garantindo a formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social.

Além disso, prescreve a revisitação ao PPC, considerando que a comunidade acadêmica possa contribuir para a melhora do projeto: “O PPC deve ser avaliado pelos alunos e pela comunidade acadêmica diretamente envolvida, no sentido de sua reestruturação e adaptações, se necessário, tendo em vista dar-lhe publicidade à comunidade acadêmica e às famílias” (PDI/IFES 2014 p.75).

Está claro que a escola tomou para si, e isso está evidenciado no texto, o discurso de que o campus está inserido em uma comunidade que, evidentemente, tem suas demandas, podemos ver a manifestação desse recurso estilístico para a elaboração do documento. Segue abaixo trecho do tópico objetivos, do PPC:

Formar e capacitar profissionais para utilização e divulgação de técnicas adequadas, melhorando a qualidade de produtos e serviços disponibilizados ao consumidor, utilizando-se de tecnologias economicamente viáveis à realidade regional em que estiverem inseridos, atendendo às perspectivas de mercado regional do Espírito Santo, e outras de abrangência agroindustrial em âmbito nacional (PPC Venda Nova do Imigrante, 2010, p. 6).

Como o campus poderá atender as demandas de uma comunidade? Como saber quais tecnologias são viáveis à realidade local? Percebe-se a utilização do recurso estilístico muito usado nos textos institucionais, demonstram uma preocupação com uma demanda social, mas não a evidenciam como o foco do problema. Segundo Pacheco:

Atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania constitui um das finalidades dos Institutos Federais. Para tanto, é necessário um diálogo vivo e próximo dessas instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade. Deve-se considerar que local e universal não existem como antítese, não expressam necessariamente oposição de ideias, um não existe em detrimento do outro, mas por vezes se justapõem, permeiam-se, complementam-se e separam-se (2011, p. 20-21).

Nesse contexto, fica evidente que para atender o que está proposto nos Objetivos do PPC, é preciso que os sujeitos do Curso de Agroindústria estabeleçam um espaço de diálogo com a comunidade local, principalmente os produtores da agroindústria, já que a proposta é contribuir com as potencialidades locais e regionais, é preciso conhecer esses arranjos, quais conhecimentos são esses, quais recursos tecnológicos utilizam, quais os sonhos dessas pessoas.

Assim, a proposta pedagógica superaria o conceito de educação bancária, passaria a não verticalizar o conhecimento e sim socializar, elaborando um PPC que buscasse contemplar os conhecimentos historicamente produzidos pelos produtores da agroindústria local, ou seja, concebendo o trabalho como princípio educativo, que segundo Ciavatta (2005) é superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

No percurso desse estudo vê-se o quão importante é a construção coletiva, a proposta pedagógica deve contemplar, também, as necessidades da comunidade, pois, além de ser uma função social da escola, é de lá que vem os alunos. Nesse sentido, percebe-se no corpo do projeto, se não uma contradição, um discurso inócuo, toma-se para análise o tópico “Perfil Profissional dos Egressos” (PPC Venda Nova do Imigrante, 2010, p. 10):

- Analisar as características econômicas, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares;
- Planejar, organizar e monitorar, a obtenção e o preparo da produção animal e vegetal, o processo de aquisição, preparo, conservação e armazenamento da matéria-prima e dos produtos agroindustriais;
- Identificar os diversos tipos de máquinas, implementos e equipamentos que dão suporte a produção agroindustrial;
- Planejar e acompanhar a colheita e pós-colheita;
- Conceber e executar projetos agroindustriais identificando estilos, modelos, elementos, materiais e acessórios a serem empregados;
- Identificar famílias de organismos e microorganismos, diferenciando os benéficos dos maléficos;
- Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção agroindustrial;
- Implantar e gerenciar sistemas de controle de qualidade na produção agropecuária e agroindustrial;
- Identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos;
- Projetar e aplicar inovações nos processos de montagem, monitoramento e gestão de empreendimento;
- Elaborar relatórios referentes a projetos agroindustriais;
- Elaborar pareceres referentes a atividades agroindustriais;
- Atuar como gerenciador, administrador ou responsável em produções na área de Agroindústria;
- Administrar empresas de produção agropecuária.

Se na justificativa a comunidade é importante, pois nas demandas dela que encontro amparo para a criação do curso, no perfil profissional do egresso a comunidade sequer é citada, há um distanciamento entre o argumento para a criação do curso e a proposta pedagógica evidenciada no Perfil do Egresso, percebe-se também a manobra estilística na redação da introdução da Matriz Curricular, ilustrada na Figura 4 a seguir, o texto diz que foi realizada uma pesquisa nas empresas da região e a partir dessas informações a Matriz foi elaborada.

Observa-se que, apesar dos argumentos que justificam a existência do curso se pautarem nas demandas da comunidade, a Matriz curricular apresenta 27 (vinte e sete) disciplinas e em nenhuma delas apontam um diálogo com a comunidade, não há evidências de um reconhecimento dos aspectos culturais da região, que tem como carro chefe a culinária, com receitas centenárias guardadas por gerações pelas famílias e que movimenta o turismo local.

Assim, entende-se que se faz urgente uma revisita ao Projeto Pedagógico do curso, não apenas para atualizar os dados, mas, a partir de uma leitura crítica, refletir sobre a função social da escola, a intencionalidade da interiorização dos Institutos federais e principalmente quais os objetivos do curso técnico em agroindústria.

Ao entender como necessário a reformulação do Projeto pedagógico, a comunidade acadêmica teria uma oportunidade de reconhecer no documento escrito, a importância do diálogo contínuo com os sujeitos que há gerações ganham a vida trabalhando, certo ou errado, no campo de atuação do campus.

Curso Técnico em Agroindústria						
Carga Horária do Curso dimensionada para 18 semanas						
		Duração da aula: 50 minutos				Carga Horária Total (horas)
Componente Curricular		PERÍODOS				
		1º	2º	3º	4º	
Núcleo Profissional	Controle Higiênico-Sanitário de Alimentos	3				45
	Fundamentos da Agroindústria	2				30
	Informática Aplicada	2				30
	Matemática Aplicada	2				30
	Microbiologia Geral	2				30
	Princípios de Nutrição e Dietética	4				60
	Redação Técnica	2				30
	Tecnologia das Matérias-Primas Agropecuárias	3				45
	Física Aplicada		2			30
	Gestão Agroambiental		2			30
	Gestão da Produção		3			45
	Instalações e Equipamentos Agroindustriais		4			60
	Introdução a Química Orgânica		2			30
	Microbiologia de Alimentos		3			45
	Química Aplicada		2			30
	Segurança, Meio Ambiente e Saúde		2			30
	Análise de Alimentos I			4		60
	Análise de Alimentos II			4		60
	Empreendedorismo			4		60
	Fabricação de Produtos Não-Alimentares			2		30
	Inglês Técnico			2		30
	Tecnologia de Bebidas			4		60
	Gestão do Agronegócio				4	60
	Tecnologia de Produtos de Origem Animal I				4	60
	Tecnologia de Produtos de Origem Animal II				4	60
	Tecnologia de Produtos de Origem Vegetal I				4	60
Tecnologia de Produtos de Origem Vegetal II				4	60	
Total aulas/semana (Núcleo Profissional)		20	20	20	20	
Total da Etapa Escolar do Curso						1200
Estágio (Não Obrigatório)						400
Carga Horária Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio)						1600

Figura 4: Matriz Curricular do Curso Técnico Concomitante/Subseqüente em Agroindústria, do IFES - Campus Venda Nova do Imigrante.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso técnico em Agroindústria do IFES- Campus Venda Nova do Imigrante, 2010.

2.3 A percepção dos egressos: a proposta pedagógica vivenciada.

O projeto pedagógico vivenciado caracteriza-se como uma construção e participação dos diversos segmentos escolares – alunos, pais, professores, funcionários, direção, coordenação e toda a comunidade escolar, ou seja, ao reconhecer um projeto vivenciado, reconhecemos também os sujeitos que ao construir as teias de relações no interior da escola, evidenciam as tensões e a necessidade de uma escola democrática.

Em Veiga (2003, p.34) encontramos a idéia de que o caminho da democracia da escola, a construção da sua identidade como espaço-tempo pedagógico com organização e projeto político próprio, pelas convicções que permeia o processo de construção coletiva exige: superação da organização fragmentaria; definição de princípios e diretrizes contextualizadas; vontade política da comunidade escolar para criando a utopia pedagógica; necessidade do diagnóstico escolar atualizado e sempre acompanhado; planejamento participativo, aprofundando compromissos, estabelecendo metas claras e criando consciência coletiva.

Neste sentido, a pesquisa com os egressos do curso Técnico em Agroindústria buscou, a parti da percepção deles compreender como delineava a proposta pedagógica vivenciada no curso, sua visão quanto ao processo educativo e a relação com a sua realidade, usamos como instrumento de pesquisa a entrevista semi-estruturada realizadas nas propriedades familiares.

Assim, a entrevista foi organizada em quatro categorias para análise, estabelecidas *a priori* em consonância com os objetivos da pesquisa: Caracterização dos participantes, Inserção e expectativa, Propriedade e produção, Percepção quanto à formação.

2.3.1 Caracterização dos Participantes

Quanto à caracterização dos participantes da pesquisa é importante destacar que todos os nove participantes são descendentes de imigrantes italianos, esse fator pode, em certa medida, enviesar as escolhas dos indivíduos, já que o sentimento de pertencimento e o vínculo entre os membros da família são muito fortes.

É bem nítido o vínculo familiar, abrangendo uma faixa etária dos 20 aos 40 anos, destes apenas dois são casados, porém moram na propriedade da família, esse dado é importante, pois, reforça o perfil da propriedade como agroindústria familiar, já que segundo Mior (2005), um dos critérios é a divisão das atividades entre os membros da família.

Quanto ao gênero, mesmo este não sendo o fator determinante para a delimitação do universo da pesquisa, percebe-se que dos participantes entrevistados quatro são mulheres e, é interessante notar que todas as mulheres entrevistadas prosseguiram com os estudos, com base na leitura de Sulzbacher (2009), esse movimento evidencia uma ruptura histórica das mulheres do campo com o paradigma de que o papel da mulher é cuidar dos afazeres domésticos.

Apesar de o sujeito entrevistado ser o egresso, a boa recepção nas propriedades fica por conta dos “nonnos” e das “nonnas”, que invariavelmente contam sobre a origem da família, a maioria estão há quatro gerações no Brasil, como era o trabalho antes e como as famílias eram numerosas, hoje a média de membros nas famílias é de cinco pessoas, considerando as que moram na mesma propriedade e assume alguma atividade na produção.

2.3.2 Inserção e expectativas

Para uma reflexão crítica da proposta pedagógica é interessante buscar compreender qual eram as expectativas da comunidade quanto à chegada do IFES e principalmente como os sujeitos entrevistados se posicionaram diante da possibilidade de exercer o protagonismo quanto a sua inserção no IFES.

Quando perguntado sobre quando ouviu falar do IFES pela primeira vez, é perceptível a influência da antiga escola técnica, hoje campus Vitória, alguns alunos já haviam tentado o processo seletivo na capital e pela dificuldade de passar ou pela proximidade com a família, resolveram pleitear a vaga no campus Venda Nova do Imigrante, como relatado pelo egresso PP07:

Foi quando eu terminei meu ensino médio 2008, 2009 eu parei, em 2010 quando eu fui prestar lá para Vitória, o IFES de Vitória que nem era IFES na época era CEFET, aí eu fiz o CEFET, meus primos passaram, eu fiquei de suplente, mas aí não fiz mais, vim para Venda Nova foi em 2010 que abriu um curso, aqui em Venda Nova, de agroindústria que eu fiz o processo seletivo aí eu passei (PP 07).

Essa fala revela, de certa forma, a importância da interiorização do Instituto Federal, todos que almejavam continuar os estudos pós ensino médio, recorria a capital e, a “Escola Técnica” sempre foi a referencia de qualidade, com a vinda dos campi para o interior, as possibilidades de acesso a educação profissional se mostraram mais claras.

Nota-se também que a discussão sobre a implantação do campus permeava todos os setores da sociedade vendanovense, havia segundo os sujeitos entrevistados um clima favorável à vinda do Instituto, pois o campus era assunto nas escolas, igrejas, feira e nas reuniões das associações de produtores, contudo, nenhum entrevistado participou das audiências públicas. Nesse sentido, um dos egressos contribui:

Rapaz, eu ouvi falar do IFES ainda quando numa reunião que nós tivemos no agroturismo, junto com o secretário de turismo, em 2007 ou 2008, eu não lembro a data específica, mas foi muito anteriormente e ele comentou que seriam contempladas essas escolas técnicas, que elas iam sair do papel e tal, que ele juntamente com o prefeito da época e os outros vereadores foram até o governador e tal para requerer uma dessas estruturas aqui para Venda Nova (PP 03).

Em uma leitura mais aligeirada pode-se questionar a importância das audiências públicas, já que as pessoas se tornaram alunos não participaram, contudo, é interessante se posicionar em outra perspectiva e questionar qual a intencionalidade dessas audiências, há realmente a possibilidade de uma participação efetiva da comunidade, com direito a voz e voto? Sem essa condicionante a reunião corre-se o risco de se tornar apenas *pro forma*.

Percebe-se então a necessidade de uma reflexão crítica quanto aos objetivos das audiências públicas realizadas no município, se por um lado, vê-se que a adesão às audiências foi muito baixa, por outro lado, a pesquisa evidência que a instalação do IFES-Campus Venda Nova do Imigrante gerou uma grande expectativa na comunidade local, percebe-se tanto nas conversas informais com os familiares, quanto nas falas dos sujeitos entrevistados. É possível sentir o clima de expectativa nas falas dos egressos:

Gerou uma expectativa, assim, como minha família já produzia alguns produtos, já fazia feira de sexta-feira, aí eu falei assim, eu acho que vou

fazer esse curso porque ele vai servir para mim depois, né? Para minha formação e para ajudar minha família depois também para me especializar lá nos produtos e aí eu escolhi o curso de agroindústria (PP 09).

Na minha comunidade eles falavam, que, “há vai abrir o IFES” né, mas eles não sabiam muito o quê que é agroindústria o quê que era administração, mais aí gerou assim aquela polêmica de IFES, assim porque eles sabiam mais ou menos que o IFES seria melhor né, uma escola mais respeitada, assim porque é federal, mas eles não sabiam muito a diferença dos cursos não (PP 07).

Sim o pessoal comentou muito, todo mundo achou muito bom a princípio nenhum comentário negativo só comentário positivo e foi muito bom (PP 01).

Nota-se que, ainda não participando das decisões sobre a implantação dos cursos e elaboração do Projeto Pedagógico, os sujeitos da pesquisa tomam para si, em certa medida, o papel de protagonista, pois rompe com a inércia e sonhando em melhorar suas práticas e ampliar seus conhecimentos, se submetem ao processo seletivo para cursarem o Técnico em Agroindústria.

Uma vez alunos, esses sujeitos levam para o interior da escola suas percepções de mundo, quais foram os motivos que os levaram a se matricularem? O quê deu força para concluírem o curso? Essas questões podem ser fundo de palco para o enredo do cotidiano, as histórias, vivências, saberes são cotidianamente compartilhado entre os sujeitos da escola, é preciso reconhecer as diversidades e aproveitar das suas benesses. Segundo Freire é necessário superar a visão do aluno receptáculo, é preciso aproximar a escola da realidade a qual está inserida.

Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (Freire, 1996, p. 15).

Nesse sentido, Freire nos ensina que saber escutar é necessário para a prática educativa, entende-se que a proposta pedagógica pode se tornar muito mais fidedigna quando se aproxima da realidade da escola e se permita ouvir os alunos, mais do que dá significado aos conteúdos, a escola precisa fazer sentido na vida do aluno, pode-se notar entre os participantes, quando perguntado sobre a sensação de estudar no IFES, uma demonstração de orgulho, conforme evidenciado nas falas dos egressos:

Eu achei que isso é oportunidade para poucos, né? Nem todo mundo tem acesso a educação, assim de graça, federal ainda, poucos, mas eu me senti privilegiada (PP 02).

Primeiro por estudar em uma escola Federal você fica sentindo assim uma pessoa importante porque lá eles dão muita atenção aos alunos, e por estudar agroindústria é eu me senti assim estudando é, eu me senti assim em um assunto que eu poderia aplicar em outro lugar e como posso dizer, é um curso de você está aprendendo para aplicar assim ajudando minha família é, eu não vou só estudar e aquilo e aquilo vai se perder no tempo eu vou utilizar aquilo de alguma forma, então eu senti muito bem (PP 07).

Assim, percebe-se que os alunos enxergam o Ifes como um privilégio, uma oportunidade para poucos, o que os tornam pessoas importantes, deve-se ressaltar que os entrevistados fazem parte da primeira “lewa” de formandos, desde então a oferta de vagas foram ampliadas consideravelmente.

Contudo, mesmo não evidenciando a criticidade de reconhecer a necessidade da ampliação das vagas ou mesmo de não reconhecer os perigos do discurso meritocrático, fica claro no dialogo com os participantes, que mesmo não sendo de forma sistêmica, os alunos exercem em diversos momentos o papel de protagonista.

2.3.3 Propriedade e produção

Venda Nova do Imigrante têm uma estrutura fundiária com o predomínio das pequenas propriedades de base familiar, apresentando uma grande diversidade na produção agropecuária, principalmente com a cafeicultura, a olericultura, a fruticultura, a pecuária e as atividades não agrícolas desenvolvidas no espaço rural, com destaque para o agroturismo e a agroindústria, são atividades importantes pela geração de emprego e renda (INCAPER, 2011).

Apesar de o Município ser reconhecido como um importante pólo de agroturismo e de agroindústria, um aspecto interessante é que todas as propriedades têm como segurança financeira a produção da agricultura, os sujeitos entrevistados foram perguntados se a maior fonte de renda da propriedade era a agroindústria, as respostas foram invariavelmente negativas como é possível perceber nas falas dos egressos:

Não. Ainda a renda nossa maior é da roça, mas a agroindústria do que ela era, já cresceu muito, antes era só um pouquinho. A agricultura é maior fonte, mas tá crescendo a agroindústria, nós estamos aumentando ainda (PP 01).

Não, se fosse ai sim teria que fazer todo aquele processo exigido, que o pai ia investir mesmo, mas como não vem muito lucro ele tem agricultura como principal recurso (PP 07).

Esse cenário é explicado por alguns autores, entre eles Wesz, que diz:

A agroindústria familiar está inserida em um espaço diversificado de ocupações e atividades, sendo uma das fontes de renda e não a única – em alguns casos não se constitui na principal responsável pela entrada dos recursos monetários (2009, p. 21).

Essa característica da agroindústria familiar não é entendida como uma atividade depreciativa, a possibilidade de processar alimentos garante ao produtor recursos financeiros na entressafra e evita, por exemplo, o desperdício do excedente de produção.

Pode parecer contraditório que a agroindústria familiar cresça em uma região com uma agropecuária já consolidada, mas é perfeitamente compreensível, já que a produção da agroindústria se dá pelo processamento de produtos agropecuários de origem animal ou vegetal, ou seja, fatores como excedente de produção ou uma procura por produtos típicos, no caso de Venda Nova do Imigrante, da culinária italiana, podem desencadear a criação de uma agroindústria familiar.

Para Prezotto (2002) a agroindústria familiar promove a manutenção de uma cultura e, de certa forma, reconhecem os saberes sociais ligados ao processamento de alimentos, esses

conhecimentos passam por gerações, criando vínculos dos jovens com o passado, estabelecendo uma resistência ao processo de industrialização e, favorecendo laços de interação entre os produtores.

Percebe-se então que o processo de industrialização não é, sob a perspectiva do agroturismo, um bom caminho para Venda Nova do Imigrante, já que os consumidores dos produtos da agroindústria ao comprarem reconhecem nos produtos, além do sabor, a história e a cultura da região.

Assim, fica evidenciada no contexto de produção da agroindústria do município uma polarização entre o saber-fazer e a técnica, Silveira e Heinz (2005) dizem que a produção artesanal dá ao produto uma condição única, traz no processo a história do produtor, da sua família e do local, superando a concepção apenas técnica, é impossível reproduzir a subjetividade, o toque especial do produtor, eleva a criação para a dimensão de arte. Silveira (2006) reforça que a produção industrial baseada em técnicas não exige nenhuma experiência previa ou saber herdado de gerações passadas.

Essa dualidade entre o saber-fazer e a técnica é um elemento importante para refletirmos sobre a proposta pedagógica vivenciada do curso, os alunos que vivenciam o cotidiano das agroindústrias, por fazerem parte ou simplesmente por morarem em Venda Nova, contrapõem, ora os saberes historicamente guardados pela família, com os conhecimentos técnicos trabalhados em sala de aula pelos professores, ora o contrário. A fala do egresso contribui para um melhor entendimento:

Antes de eu entrar no curso produzia somente o vinho de jabuticaba fermentado de jabuticaba, depois que eu fiz o curso aí a gente passou a fazer o licor que eu aprendi no curso, tá saindo super bem, a gente começou a fazer geleia também, a geleia ainda não está comercializando porque está em fase inicial, fazendo teste para ver qual que dá mais certo para ver experimentação com o público está assim começando, mas o licor deu super certo e a gente passou a fabricar de vários sabores todos naturais lá da roça mesmo a gente viu para não perder os alimentos para ter uma outra forma de utilizar para não ter esse desperdício e utilizar fazendo o licor, né?(PP 06).

Muito importante pelo fato que o professor está aqui e ele tem o conhecimento como tem que ser e o produtor não, tá lá fazendo daquela forma, que foi o pai dele que passou, então acho que se tiver por exemplo interação entre o meio que é conhecimento que está aqui com o meio que conhece a parte prática de fazer, é muito interessante, porque mostra o certo e o que é aquela linha correta que é difícil você mudar a cabeça dos passados que tem que ser feito assim, como deve ser feito.

Percebe-se a todo momento a dualidade nas falas dos participantes da pesquisa, o que evidencia a necessidade da intensificação do diálogo entre esses dois mundos, não na perspectiva de esgotar de esgotar as dúvidas e os embates, mas se posicionando de forma a contribuir na formação dos produtores da agroindústria, formação que não se restringe aos muros da escola, mas que compreende todos os espaços de interações dos alunos.

2.3.4 Percepção quanto à formação

Ao refletir sobre sua formação o aluno assume uma perspectiva que lhe possibilita atuar como sujeito do conhecimento, Luckesi diz que: “[...] o educando é aquele que, participando do processo, aprende e se desenvolve, formando-se como sujeito ativo de sua história pessoal quanto como da história humana” (1993, p. 114). Nesse sentido é necessário reconhecer o aluno como um sujeito capaz de interpretar, problematizar, dialogar, compreender e construir conhecimento.

Dessa forma a escola favorece uma relação dialógica entre os sujeitos do cotidiano escolar, possibilitando, principalmente para o aluno, atuar como protagonista da sua própria história, superando o papel de espectador do processo.

Assim, buscou-se saber qual o olhar dos participantes da pesquisa quanto a sua formação, enquanto produtores da agroindústria familiar qual a contribuição do curso? Buscando assim, dar contornos as nuances das teias de relações entre os sujeitos do cotidiano escolar, ou seja, refletir acerca da proposta pedagógica vivenciada.

Considerando o contexto dos sujeitos, a entrevista foi conduzida de forma a promover uma reflexão sobre a relação entre os conhecimentos técnicos discutidos na sala da aula e os saberes tradicionais dominado pelas famílias produtoras da agroindústria, principalmente sobre a possibilidade de diálogo entre esses dois mundos.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retém, identificando as estruturas de poder e os modos de organização de trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada sujeito nesse complexo interacional (Veiga, 2003, p.10).

Mesmo que não esteja explicitada, é preciso entender que a proposta pedagógica está presente no trajeto cotidiano. Isso significa dizer que é preciso o exercício da reflexão e discussão como processo dialético entre o escrito e o vivido na direção de se construir a coerência mesma das intencionalidades educativas. Para isso é fundamental entender a dimensão política dos conteúdos, a dinâmica das relações da/na escola como aspectos relevantes para instrumentalizar os sujeitos para que possam construir um caminho que conecte a escola e a realidade na qual está inserida.

Nesse sentido, a pesquisa traz elementos interessantes, que desvela, em certa medida, algumas pistas para o campus, quando perguntado se foi possível aplicar os conhecimentos adquiridos em sala nas agroindústrias da família, os egressos apontam que, apesar do reconhecimento do saber acadêmico, há um descompasso entre a aquisição do conhecimento e a aplicação na produção da agroindústria familiar.

Os relatos mostram com clareza a dificuldade encontrada pelos egressos para implementar alguma novidade:

Com certeza, só que como a nossa família, as famílias aqui, as agroindústrias em geral tem sempre uma pessoa, uma cabeça de frente, uma pessoa de frente, é como ela é mais velha, ela não aceita a opinião do jovem, lá em casa é assim, eu posso falar isso tem que ser assim, como antes eles faziam deste mesmo jeito, eu dava uma solução e eles não aceitam que eu proponho, por antes dá certo e é o jeito que eles sempre fazem. Geralmente aqui em Venda Nova o pessoal não aceita, talvez alguém vir de

fora e falar, há tem que ser assim, ainda mais a opinião de um jovem para o mais velho, a agroindústria familiar no caso (PP02).

Mas praticamente nossas coisas que a gente produz não teve interferência não, a gente mesmo vai vendo né, talvez o cliente prefere um outro tipo de coisa, a gente vai mudando um pouco a receita de conservante, basicamente a gente não teve de mudar nada não, é o que se aplicava mesmo, mas dá uma noção sim para a gente (PP 01).

No entanto é possível perceber que, apesar da resistência em “rever” as receitas tradicionais, os conhecimentos acerca da adequação das agroindústrias as normas legais, as organizações dos layouts de produção, boas práticas e noções de gerência, foram “aceitos” já que coincidiram com a intensificação dos órgãos fiscalizadores, os egressos foram unânimes em reconhecer os conhecimentos referentes à normatização das agroindústrias como o mais “aceito” pelos familiares, como fica evidenciado nas falas:

As disciplinas que eu fiz, tem várias, como técnico né, é mais essa parte da lei né, o que é exigido e o que não é exigido, isso foi o que me ajudou mais, eu acho que aí você fica com uma ideia porque quando vem um fiscal ou vem uma pessoa para orientar uma coisa, você já tem uma noção, se a pessoa falar alguma coisa que, talvez ela ache que você não sabe, talvez você já está sabendo. (PP 01)

Foi possível sim, principalmente questão de boas práticas de fabricação lá que a gente teve, aí lá em casa como, por exemplo, você tem que usar jaleco, toca luva, você tem que lavar a mão para você produzir tudo precisa dessas coisas os critérios aí na frente. (PP 09)

Sim foi possível por essa questão de eu conhecer microrganismos poder fazer testes na higienização todos esses conhecimentos foram possíveis de serem aplicados. (PP 06)

Indagou-se no decorrer da pesquisa se houve a possibilidade de percorrer o caminho inverso, aplicar os conhecimentos adquiridos a partir da experiência na agroindústria familiar na sala de aula, com o intuito de evidenciar como se dá a interação entre os saberes técnicos acadêmicos e os saberes oriundos da tradição familiar.

Nota-se que mesmo não sistematizado no documento escrito, há um movimento, ora de resistência, ora de aceitação, tanto dos alunos quanto dos professores, pode-se observar que há “faixas de consenso”, quando a temática é layout, boas práticas e legislação sobra pouca margem para uma discussão, já que para funcionar a agroindústria deve seguir normas de fiscalização, mas quando a temática é o processo, a receita, o sabor, a tradição, fica evidente a resistência, como podemos ler nas falas dos participantes, quando indagados sobre a possibilidade de aplicar os conhecimentos da agroindústria na sala de aula, os egressos relatam que:

Várias vezes a gente conversava sobre o que a gente já fazia em casa, que o bom da teoria é isso, que quando você está na prática, você tem noção, aí você questiona, mas quando eu faço isso e quando eu faço aquilo. Por exemplo, na agroindústria tem umas duas portas que os fiscais me exigiram, mas não falaram que não poderia ser porta de madeira, mas eu optei por fazer porta de vidro que é mais higiênico. Na sala, quando o professor explicava, muitas vezes eu dizia; oh, que legal, tinha vezes que ficava questionando começava até brigar entre os alunos ou o professor, há porque

que isso pode e isso não pode, basicamente assim, mas foi muito bom. (PP 01)

Ah, eu acho que sempre, né? Ainda mais a gente que é bem teimoso, a gente acaba até arrumando briga por causa disso e até teve problemas lá porque o professor não aceitava muito aquela forma de fabricação, porque é uma forma tradicional de certo produto, mas a gente faz tal tal, então acabou até surgindo alguns atritos nada que fosse coisa séria. Mas, a gente acabava sim levando pra sala, na época da fabricação dos fermentados, que é bebida alcoólica, eu cresci vendo o papai e mamãe fazer de uma forma e chegava o Professor e dizia; isso não vai da certo, aí ficava aquela, mas porque não? Mas a gente faz assim. Mas na boa, a gente levava sim um pouco daqui para lá. (PP 02).

Entendendo que algumas receitas, tradição, modo de fazer, estão nas famílias há gerações, questionou-se aos participantes se houve a tentativa de modificar alguma receita ou procedimentos, a partir dos conhecimentos desenvolvidos no curso técnico de agroindústria. Para entendermos a complexidade desse contexto, a fala desse egresso é esclarecedora:

A questão mesmo da salga, que a gente fazia na temperatura ambiente, devido ao curso já adotou colocar num ambiente com uma temperatura mais controlada para evitar a proliferação de microorganismos. A linguiça que a gente fazia foi um dos motivos de briga em casa, antes a gente pendurava e deixava a linguiça curtir secando, igual os antigos faziam e aí a gente chegou à conclusão de que era um risco e aí a gente parou de fazer, devido a esse conhecimento adquirido por nós, foi um produto que mudou, a gente ainda faz, mas congela e vende congelada, não tem mais aquela característica de curar. E o socol na verdade a gente ainda continua, mantém a forma de fazer porque não dá certo se não for dessa forma, daquela forma antiga, a gente até tentou mudar a forma, depois de feito deixar na geladeira, depois de embalado, vamos dizer assim de embutido deixa ali dentro da geladeira tal, mas aí ele não secou não, porque ele precisa realmente daquele fungo que dá em volta, então dentro da geladeira o fungo não desenvolveu e a carne ficou mole não secou, não ficou bom, não deu certo. Então não sei entender até que ponto a gente possa conseguir usando as tecnologias de uma forma mais tênue para que ela não interfira lá no produto final, entendeu? No sabor do produto final. Então, tipo assim, tem coisas que a gente tem que estudar, eu sinceramente teria que procurar mais, e aí melhorar, a gente corre o risco de perder, né? Vamos supor a textura, porque o que nós fizemos e deixamos de teste na geladeira ficou mole, igual a hum, sabe? Então a gente mastigava e dava ali um gosto de carne crua na boca e acabou que decidimos que não iríamos mudar, para não perder a característica (PP 04).

Observa-se que mesmo as boas práticas, que estariam dentro das faixas de consenso, apresentam em alguns momentos dificuldades de interlocução, já que a receita não descreve apenas os produtos que serão utilizados em um produto, mas também o modo de fazer, e é possível perceber na fala do participante da pesquisa um interesse em “adequar” o modo de fazer aos conhecimentos adquiridos no curso, no entanto, nota-se avanços e recuos nessa empreitada.

Para o participante da pesquisa que é egresso do curso técnico em agroindústria, por vezes, essa “adequação” se configura como verdadeiros dilemas, pois à medida que o

Município se consolida como um importante celeiro da agroindústria familiar cresce na mesma medida a fiscalização da vigilância sanitária, eis o paradoxo; todo o marketing para fortalecer o turismo regional é pautado no reconhecimento histórico cultural dos imigrantes italianos, seus produtos são frutos de receitas seculares, isso inclui principalmente o modo de fazer, ao mesmo tempo que a legislação sanitária caminha, por diversas vezes, na contramão desse modo de fazer tradicional.

Ora, se os produtores da agroindústria familiar tomar como referência apenas os conhecimentos acadêmicos e tornar o processo de produção levando em consideração apenas à técnica, o discurso histórico-cultural que fomenta o turismo perderia força, ao mesmo tempo em que se tomar como norte unicamente o conhecimento tradicional encontrará entraves na legalização do empreendimento.

Nesse sentido, o diálogo entre os sujeitos do curso técnico em agroindústria, representando o saber acadêmico e os sujeitos da agroindústria familiar representando o saber tradicional, poderia trazer soluções para esses dilemas, o estreitamento desses universos abriria a possibilidade de manter a produtividade das agroindústrias, mantendo o máximo possível do fazer tradicional e atendendo a legislação. É importante salientar que todas as adequações, rupturas ou até mesmo a luta pela permanência da tradição visa principalmente atender o gosto do consumidor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar criticamente o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria do IFES-Campus de Venda Nova do Imigrante e a percepção dos egressos quanto a sua formação técnica.

A partir do referencial teórico, percebe-se que nem mesmo o Estado está isento de articulações escusas, que organismos internacionais como Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Mundial, Organização das Nações Unidas- ONU, dentre outros, tem em suas agendas propostas que não atende aos interesses das camadas populares.

Vimos que a presença de organismos internacionais influenciando os rumos do país, marca profundamente nossa história, os projetos de educação, até então apresentados, só evidenciam a utilização das nossas instituições para ofertar uma instrução para a população com o intuito de manutenção do *status quo*.

A pesquisa desvela ainda as estratégias utilizadas pelo Estado, que parece seguir um caminho previamente estabelecido, como uma espécie de padrão, primeiro a necessidade de conceituar a educação como um mero suporte da economia, em seguida, a publicação das leis que vão organizar os sistemas de ensinos, que por sua vez determinam, a partir dos documentos oficiais, a organização das instituições.

Nas redações das leis, decretos, normativas e diretrizes, recorrem a manobras estilísticas que buscam dá a escola um tom de neutralidade, utilizando na maioria das vezes um discurso democrático e popular, o Estado, utilizando os mais diversos mecanismos, tenta se mostrar isento quanto a concepção de educação

O estudo deixa claro como o Estado, guiado por interesses econômico, utiliza-se do Instituto Federal do Espírito Santo, para implementar políticas educacionais quem, apesar do discurso popular, sempre foram distantes dos anseios e necessidades da população. No entanto, como vimos, a escola não é neutra e sim um palco onde se manifesta, às vezes escamoteada, outras vezes bem exposto, a luta de classes.

A partir das reflexões feitas no curso da pesquisa, percebe-se que é importante, que a escola (re)conheça cada professor (a) alunos, pais, representantes da comunidade que nela adentram trazem consigo marcas sócio-culturais, histórias singulares de vida e de formação, bem como expectativas individuais de trabalho e de mudanças que de alguma maneira vão influenciar o processo de discussão e reflexão coletiva tão necessárias a dinâmica escolar.

A partir dos resultados, a pesquisa indica que na construção de uma proposta pedagógica que contemple os diversos olhares dos sujeitos da escola e que esteja integrada com a sua comunidade, são necessárias algumas conquistas.

Assim, no caminho dessas conquistas, esse estudo traz algumas sugestões: a) Conquista de agenda pedagógica que priorize espaços de discussões concretas que possibilite a (re)significação do Projeto Pedagógico de Curso- P.P.C.; b) Valorização do papel dos representantes da comunidade como vozes atuantes no processo de (re)construção do cotidiano educativo; c) Envolvimento do corpo técnico e administrativo nas discussões para implementar os projetos pretendidos; d) Inclusão da vivencia, cultura, expectativas e anseios dos alunos no currículo da escola mediado pelo Projeto Pedagógico de Curso- P.P.C; e)

Desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva a fim de que professores, alunos, comunidade e corpo técnico-administrativo concebam a escola como uma construção social, efetivamente democrática na qual cada sujeito, sinta-se parte da realidade por eles construída; f) Criação de mecanismos pela gestão escolar que supere a concepção tradicional de administração escolar que estabelece uma dicotomia entre o burocrático e o pedagógico; g) Superação da visão simplista de gestão escolar que admite que ao abrir os portões da escola a comunidade “sabe” a dimensão de participação no processo educativo que nela se efetiva; h) a escola deve posicionar-se criticamente acerca/sobre os “pacotes aprontados” que em certa medida, efetivam-se no cotidiano escolar ferindo sua autonomia.

Por fim, a pesquisa não está acabada. É possível que esta possibilite outros processos de discussão e problematização da temática em estudo, a partir de contribuições dos leitores, originando novos olhares sobre educação, sociedade, projeto pedagógico e percursos de transformação no horizonte da educação popular. Assim, nasce a esperança gratificante de que, uma vez inconclusa, a pesquisa tenha aberto caminhos para que outros imprimam, também, sua trajetória na construção de um conhecimento novo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

APE – ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Imigrantes Espírito Santo**. Venda Nova do Imigrante/ES, 2000. Disponível em: http://www.ape.es.gov.br/projeto_imigrantes/municipios/venda_nova.htm. Acesso em 06 de setembro de 2015.

BARACHO, M. G.; MOURA, D. H.; PEREIRA, U. A.; SILVA, A. F. Algumas Reflexões e Proposições acerca do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: BRASIL/MEC - **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica: Brasília, p.17-40, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 e dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 04/03/2015.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 10 novembro. 2015.

_____. Lei nº 11.741, de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 4 novembro. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 4 dezembro. 2015.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 16 fev. 1959. Disponível em:

<<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1959/3552.htm>>. Acesso em: 2. dezembro. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos** – Documento Base. Brasília – DF. 2007.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [lma://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04/03/2015.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 04/03/2015.

_____. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [lma://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 04/03/2015.

_____. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 jan. 1937. Coluna 1, p. 1210. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>>. Acesso em: 04/03/2015

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 04/03/2015.

BRANDÃO, M. O governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica. **Revista Retta**, Seropédica, ano 1, n. 1, p. 61-87, jan./jun. 2010.

CIAVATTA, Maria. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. In: CIVATTA, M. (Org.). Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Educação Básica e Educação Profissional- Descompasso e Sintonia necessária**. In: OLIVEIRA, Edna C. de; PINTO, Antonio H. e FERREIRA, Maria José de R. (Org.). Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COLBARI, A. **Familismo e ética do trabalho**: o legado dos imigrantes italianos para a cultura brasileira. *Revista Brasileira de História* [online]. 1997, vol.17, no. 34, pp.53-74.

Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201881997000200003&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 23/08/2015.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. São Paulo. Francisco Alves, 1978.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

_____. **A nova LDB: Rarços e Avanços**. Campinas-SP: Papirus, 1997.

FEITOSA, Patrícia de A. **A interiorização dos Institutos Federais: um estudo de caso sobre a implantação do *campus* Venda Nova do Imigrante**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo : Paz e Terra, 2004.

_____. **Ação Cultural para a liberdade**. São Paulo : Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido** . Rio de Janeiro: Paz e Terra,1999.

_____. **Educação como Pratica da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1996.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**.Campinas,São Paulo:Papirus, 1995.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46,jan.\abril. 2011.Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso: 20/06/2015

GADOTTI, Moacir (1994). **"Pressupostos do projeto pedagógico"**. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 28/ago. a 2/set.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética de Educação: Um estudo Introdutório**. São Paulo: Cortez, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 1995

GADOTTI, Moacir. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs). **Autonomia da Escola: Princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. São Paulo, 2002.

GILES, Thomas Ransom. **Dicionário de filosofia: termos e Filósofos**. São Paulo: EPU, 1993.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto do Município de Venda Nova do Imigrante- ES, 2014**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/economia.php?lang=&codmun=320506&search=espírito-santo|venda-nova-do-imigrante|info%20gr%C3%A1ficos:-despesas-e-receitas-or%C3%A7ament%C3%A1rias-e-pib> .Acesso em 11 de setembro de 2015

INCAPER – INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA, ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL. **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural PROATER 2011 – 2013 – Venda Nova do Imigrante/ES**. Vitória, ES, 2010. Disponível em: http://www.incaper.es.gov.br/proater/municipios/Centro_cerrano/Venda_Nova.pdf. Acesso em: 20/06/2015.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Projeto **Pedagógico do Curso Técnico Concomitante em de Agroindústria- PPC**. Venda Nova do Imigrante: IFES, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 2014-2019**. Vitória, 2014. Disponível em: < http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi_28-08-15.pdf>. Acesso em: 28/08/2015.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES.Divisão Regional do Estado do Espírito Santo. Vitória, 2012. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/> . Acesso em 27/02/2015.

LOUREZANI, A.E.B.S.; SILVA, A.L. **Um estudo de competitividade dos diferentes canais de distribuição de hortaliças**. GEPAI – Grupo de Estudos e Pesquisas Agroindustriais. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, UFScar, 2004.

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

MANFREDI, Sílvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEC.**Catalogo Nacional de Cursos (2012)**.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11394-catalogo-nacional-versao2012-pdf&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192>.Acesso em: 28/08/2015.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação: Introdução do estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo : Loyola, 2000, 9ª ed.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIOR, Luis Carlos. **Agricultores Familiares, Agroindústrias e Redes de Desenvolvimento Rural**. Chapecó: Argos, 2005.

MOURA, D. H. **Educação Básica e Educação Profissional: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração**. GT: Trabalho e Educação, n.9. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. **Pedagógico Projeto Político: Leitura do mundo e a festa da escola cidadã**. São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. **Caminho para uma escola cidadã mais bela prazerosa e aprendente**. Pátio, Porto Alegre: Artmed, n.25, p.12-15, fev. 2003.

PLEIN, Clerio. **Metamorfoses da Agricultura Familiar: o caso do município de Iporã D'Oeste, Santa Catarina**. Porto Alegre: UFRGS/PGDR, 2003. Dissertação de mestrado.

PREZOTTO, Luiz Leomar. **Uma concepção de agroindústria rural de pequeno porte**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

PREZOTTO, L. L. **A agroindústria rural de pequeno porte e o desenvolvimento local/regional**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E AGROINDÚSTRIA, 2000, Lajeado, RS. Anais... Lajeado: [s.n.], 2000.

RAMA , Leslie Maria José da Silva. **Legislação Do Ensino:uma introdução ao seu estudo**. São Paulo:EPU,1987.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, Milton. **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Brasília, Fundação Ulysses Guimarães, 2ed,2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da Escola Publica**. Campinas- SP: Papyrus,2004.

SETTE, A. T. M. S.; SETTE, R. S.; SOUZA, M. **A organização cooperativa sob dos cooperados**. In: XLIII CONGRESSO DA SOBER (Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural). Artigo completo. Ribeirão Preto, 2005.

SUETH, J. C. R. et al. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs: da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.** Vitória: [s.n], 2009.

SULZBACHER, Aline Weber. **Agroindústria Familiar Rural: Caminhos para Estimar Impactos Sociais.** Universidade Federal de Santa Maria -XIX ENGA, São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIX ENGA/artigos/Sulzbacher_AW.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIX%20ENGA/artigos/Sulzbacher_AW.pdf)>. Acesso em 21/Setembro, 2015.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos & RESENDE, Lúcia Maria G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico.** Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma P. A. "**Escola, currículo e ensino**". In: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) **Escola fundamental: Currículo e ensino.** Campinas, Papirus, 1991.

VEIGA, Ilma Passos. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível.** Campinas – SP : Papirus, 2003.

VEIGA, Ilma P .A .e CARVALHO, M. Helena S. O. "**A formação de profissionais da educação**". In. MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília. 1994.

WERNECK, Vera Rudge. **A ideologia na educação: Um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo.** Petrópolis – RJ : Vozes, 1982.

WESZ, **Valdemar João.** AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AGROINDUSTRIALIZAÇÃO NA AGRICULTURA FAMILIAR: **análise e avaliação da experiência brasileira (Dissertação)** Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Prezado (a) Produtor rural, Este é um roteiro de entrevista para coleta de dados de uma investigação desenvolvida por um aluno do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, intitulado O CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA: PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS QUE ATUAM NA AGROINDÚSTRIA FAMILIAR DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE. Seu propósito é realizar uma análise das percepções dos egressos do Curso Técnico em Agroindústria, quanto à sua formação e possíveis influências no desenvolvimento da agroindústria familiar de Venda Nova do Imigrante. Pedimos que colabore conosco respondendo as questões conforme as orientações prestadas. Suas informações são muito importantes para o desenvolvimento do Projeto. Obrigado!

I- IDENTIFICAÇÃO _____

CÓDIGO _____ **DATA** ___/___/___

Caracterização dos Participantes

- Data de Nascimento: _____
- Gênero: _____
- Estado civil: _____
- Escolaridade: Técnico em Agroindústria () Superior Incompleto() Superior Completo () Pós graduação ()
- Qual a composição familiar? _____
- Qual a ascendência da sua família _____
- Quantas gerações sua família está no município _____
- Ano de início do curso _____ Ano do término _____

Inserção e expectativas

- Quando você ouviu falar do IFES pela primeira vez? Fale sobre isso
- Você participou das audiências pela implantação do campus? Por quê
- Você participou das audiências pela escolha do curso? Por quê
- Quando soube que o campus ofertaria o curso de agroindústria, qual expectativa gerou?
- E a comunidade? Você percebeu algum interesse nas famílias que você conhece? Relate o que você observou na época
- O que você sentiu quando se tornou aluno do curso em Agroindústria?
- Quando você entrou no curso, sua relação com a comunidade mudou de alguma forma? Em medida mudou, explique

- Se Você já trabalhava com a agroindústria, porque decidiu fazer o curso de agroindústria?
- Que papel você desempenhava antes de iniciar o curso? Esse papel mudou?

Propriedade e produção

- A sua renda familiar é composta exclusivamente da atividade da Agroindústria? () sim () não, qual a sua outra fonte de renda? _____
- É filiado a Associação dos Produtores Rurais do município? () sim () não
- Qual a área total (em hectares) da sua propriedade? _____
- Na sua propriedade trabalha () família () contratados () outros
- Quais produtos sua família produzia antes de você entrar no curso? Quais comercializava?
- Quais produtos sua família produz depois de você entrar no curso? Quais comercializa?

Percepção quanto a formação

- Você considera que a estrutura do campus atende as demandas do curso técnico em agroindústria? Por que?
- Quais disciplinas que mais contribuíram para sua formação como técnico? Por que?
- As visitas técnicas foram importantes para sua formação? D e exemplos
- A medida que avançou no curso, foi possível aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula na produção da sua família? Como? Cite situações
- Foi possível aplicar o seu conhecimento adquirido na produção da sua família nas aulas do curso? Em que situações? Em quais disciplinas?
- Algumas práticas (receitas, tradições, modo de fazer) estão na sua família há gerações, qual a sua visão antes e depois do curso, em relação a essas práticas? Você tentou modificar alguma?
- O curso abordou a existência de políticas pública para o produtor familiar? e incentivos fiscais? e linhas de créditos ? Em quais disciplinas?
- O curso se aproximou em algum momento dos eventos locais relacionados com a produção da agroindústria? Quais? Você acha importante?
- Venda Nova do Imigrante está conseguindo a indicação geográfica de produtos regionais, você já ouviu falar desse processo? Cite as fontes
- Quais foram os pontos positivos e negativos da sua formação?
- Você avalia que houve melhoras no processo produtivo da sua agroindústria? Economicamente houve melhoras? Cite exemplos
- Como você avalia a participação dos egressos do curso na produção da agroindústria familiar do município, cite exemplos.
- O que você mudaria, caso tivesse a chance, no curso técnico em agroindústria? E porque?
- E quanto a matriz? Você acrescentaria ou retiraria alguma disciplina ou conteúdo?
- Você concorda com o processo seletivo para entrar no curso? Por quê
- Tem alguém da sua família que cursou ou está cursando ? você indicaria o curso de agroindústria? Por que?

ANEXO I



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE
Av. Elizabeth Minete Perim, S/N – Bairro São Rafael – 29375-000
Venda Nova do Imigrante – ES – Tel.: (28) 3546-8603
DIRETORIA GERAL

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO

Venho por meio deste documento autorizar o pesquisador Jonadable Alves Palmeira, a desenvolver o projeto intitulado O CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA: PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS QUE ATUAM NA AGROINDÚSTRIA FAMILIAR DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE. Cabe citar que estou ciente que o pesquisador está regularmente matriculado no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola do Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Foi esclarecido que os sujeitos da pesquisa serão egressos do curso Técnico em Agroindústria. Estou ciente de que a pesquisa consiste em entrevistas e visitas a Agroindústrias Familiares do Município, não comprometendo a qualidade de ensino e nem os sujeitos da pesquisa. A qualquer momento, os egressos poderão desistir de participar da pesquisa, não causando nenhum prejuízo às instituições envolvidas, à pesquisa ou aos alunos. Cabe citar que os procedimentos adotados pelo pesquisador garantem sigilo da identidade dos participantes. Os dados serão utilizados para a realização de relatórios internos e publicações científicas.

Venda Nova do Imigrante, 25 de Junho de 2015.

Atenciosamente,


ALOÍSIO CARNIELLI
Diretor Geral
Campus Venda Nova do Imigrante
Portaria nº. 2.089 – D.O.U de 06.12.2012

ANEXO II



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(de acordo com as Normas da Resolução nº 196, do Conselho Nacional de Saúde de 10/10/ 1996) Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa do Aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, intitulada: O CURSO TÉCNICO EM AGROINDÚSTRIA: PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS QUE ATUAM NA AGROINDÚSTRIA FAMILIAR DE VENDA NOVA DO IMIGRANTE. Você foi selecionado para participar dessa entrevista, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador e nem com qualquer setor desta Instituição. O objetivo deste estudo é realizar uma análise das percepções dos egressos do Curso Técnico em Agroindústria, quanto à sua formação e possíveis influências no desenvolvimento da agroindústria familiar de Venda Nova do Imigrante. Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para o desenvolvimento da pesquisa. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Você receberá uma cópia deste termo.

Assinatura do pesquisador

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Nome do pesquisador: Jonadable Alves Palmeira
Tel: (27) 3756-5536 e 998613776 - e-mail: jonadablealves@ifes.edu.br

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa

Obs: Em caso do aluno ser menor de idade, solicita-se a assinatura do responsável

Data ____ / ____ / ____

(assinatura do responsável)