

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARLEIDE BARBOSA DE SOUSA RIOS**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS  
TRABALHADORES RURAIS ASSALARIADOS**

**BRASÍLIA-DF**

**2018**

MARLEIDE BARBOSA DE SOUSA RIOS

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS TRABALHADORES RURAIS  
ASSALARIADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE).

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Almeida Sales de Melo

**BRASÍLIA-DF**

**2018**



MARLEIDE BARBOSA DE SOUSA RIOS

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS TRABALHADORES RURAIS  
ASSALARIADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE).

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Almeida Sales de Melo

**Data:** 22 de fevereiro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Almeida Sales de Melo  
Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (FE) – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Girlene Ribeiro de Jesus  
Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (FE)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliene Novaes Rocha  
Universidade de Brasília/Faculdade de Planaltina (FUP)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarice Aparecida dos Santos  
Universidade de Brasília/Faculdade de Planaltina (FUP)

Dedico este trabalho às mulheres que se desafiam a estudar, a trabalhar, a cuidar de si e dos seus. Que remam contra a maré. Que fazem o caminho da “piracema”. Que acreditam que podem! Que acreditam em suas escolhas!

À Maria Amélia, minha mãe, que me ensinou a ser quem eu sou. Que enfrentou um “mundo” pela nossa sobrevivência. Uma mulher de fibra e de fé. Sem a tua presença ao longo da minha vida este trabalho não seria possível. Todo meu amor para você Amélia!

Dedico ao meu amigo e mestre Guilherme Pedro Neto (ex-cortador de cana, liderança e dirigente sindical) que dedicou sua vida na luta incansável pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados, e me ensinou a trilhar por esses caminhos. Agradeço pelo privilégio de tê-lo conhecido. Todo o meu carinho, respeito e admiração!

## AGRADECIMENTOS

Ao meu filho, Heitor, pelo amor incondicional e ímpar. Por entender minhas ausências. Por me dar colo e me aconselhar com sua sabedoria de criança, sempre me dizendo: “Mãe tudo vai dar certo. Você vai conseguir!”. Te amo filho!

Ao meu marido e companheiro, Guto Rios, por todo amor e serenidade. Pelo incentivo, por vivenciar ao meu lado essa jornada. Gratidão pelos cuidados e pela paciência.

Gratidão Eliene Novaes, Éryka Galindo, Léia Oliveira, Socorro Simas e Júnior Dias pelo caminhar juntos, por me acolherem nos momentos de desânimo, pela verdadeira solidariedade, por cada sorriso, cada gesto, pela dedicação. Meu coração agradece!

Meus agradecimentos pela amizade e carinho: Lilian Marques, Adriana Fetzner, Cléia Anice Porto (Nicinha), Francimar Gomes, Franciney França, Iara Lins, Maria José Arruda (Zezé), Raimunda Oliveira, Simone Telles, e Mariza Brandão, a você gratidão por sua generosidade e sabedoria.

Meus agradecimentos a Aristides Veras dos Santos, presidente da CONTAG e aqui representando toda a Diretoria, por permitirem a realização deste trabalho. Grata a todas as pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram e torceram por mim.

A Antonio Lucas Filho presidente da CONTAR e a Neli dos Santos presidente do STR Goianésia/GO pela disponibilidade e apoio. E aos trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados pela história, pela coragem e pela luta.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Adriana Almeida Sales de Melo, por sua presença, por ter acreditado na pesquisa, por todos os ensinamentos. Foi um privilégio tê-la conhecido. Grata pela confiança.

Aos colegas que conheci no Mestrado, em especial aos que agora fazem parte da minha história, Paula Melo, Robson Vila Nova e Waldek Batista. Grata pela amizade.

Agradeço imensamente às professoras Eliene Rocha, Girlene Ribeiro e Clarice dos Santos pelo privilégio de tê-las na Banca Examinadora. Uma troca singular que enriqueceu meu trabalho. Gratidão!

*Não basta querer para mudar o mundo. Querer é fundamental, mas não é suficiente. É preciso também saber querer, aprender a saber querer, o que implica aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos.*

*Paulo Freire*

*Para as garotas rebeldes de todo o mundo: Sonhe grande*

*Mire distante*

*Lute com bravura*

*E, na dúvida, lembre-se:*

*Você está certa.*

*Elena Favilli e Francesca Cavallo*

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as políticas públicas de educação e formação profissional, a fim de identificar seus reflexos para os trabalhadores rurais assalariados. Para tanto, foram contextualizadas as heranças do processo político-histórico, as estratégias de construção hegemônica e do discurso neoliberal no campo educacional, os marcos históricos das políticas de educação e formação profissional no Brasil, e as lutas travadas pelos sujeitos do campo por direitos sociais no âmbito da sociedade e do Estado. Considerando a complexa realidade da relação capital/ trabalho, analisou-se também como as demandas do mercado de trabalho no campo brasileiro influenciam na estruturação das políticas públicas de formação profissional para trabalhadores rurais assalariados buscando compreender a totalidade, as especificidades e as contradições inerentes aos processos políticos, econômicos e sociais, no contexto de disputas de projetos de desenvolvimento. Foram identificadas lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo no enfrentamento à lógica do modelo capitalista e pela transformação da realidade rural. 1996 a 2016 é o marco temporal da pesquisa, um período marcado por um intenso processo de reformas educacionais, por políticas públicas de qualificação para o trabalhador e de expansão da educação profissional e tecnológica, considerando-se nesse arcabouço a Reforma Gerencial da Administração Pública Brasileira; a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/ 1996 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e elevou a educação profissional à modalidade de ensino; o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Pronatec Campo. Essa foi uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo para compreensão dos contextos sociais e dos sujeitos envolvidos no processo, enquanto a pesquisa bibliográfica e a análise documental possibilitaram identificar o que existe na literatura sobre as bases teóricas que fundamentam e orientam as políticas de educação e formação profissional no Brasil. A metodologia elegeu o estudo de caso com a técnica de grupo focal para a coleta de dados empíricos, buscando identificar os reflexos observados nas políticas públicas de formação profissional para os trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados (as), na área da cana de açúcar no município de Goianésia/GO, afetados com as mudanças da organização do processo de produção e impactados pelas exigências de qualificação profissional para reinserção/inclusão no mundo do trabalho. As transformações do mundo do trabalho continuam ocorrendo, e as estratégias de ações coletivas são espaços privilegiados de potencialidades e desafios para a atuação das organizações de trabalhadores e trabalhadoras que permanecem na luta e reivindicam por educação, trabalho e emprego. Em essência, o percurso dessa pesquisa demonstra que a educação e a formação profissional podem não constituir apenas condições para a inserção no mundo do trabalho ou para atender as necessidades do mercado, porque podem ampliar o exercício da cidadania e a conquista de direitos.

**Palavras-chave:** Trabalho e educação. Políticas públicas de formação profissional. Trabalhadores rurais assalariados. Movimentos sociais e sindicais do campo.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze educational and vocational training public policies, identifying its reflections to the rural workers. In order to do so, the legacies of the political-historical process, the strategies of hegemonic construction and neoliberal discourse in the field of education, the historical frameworks of educational and vocational training policies in Brazil, and the struggles waged by people in rural areas - for social rights within the society and the State - were contextualized. Considering the complex relationship between capital and labor, this research also analyzed how demands of the Brazilian labor market influence the public policies' structures of vocational trainings for rural workers, seeking to understand the totality, the specifics and the contradictions inherent in the political, economic and social process, in a context of disputes of project developments. Struggles in the countryside's social movements and unions were identified in confronting the logic of the capitalist model and the transformation of the reality of rural areas. The time frame of this research is 1996 to 2016, a period marked by an intense process of educational reforms, public policies of qualification for the worker, and expansion of the professional and technological education, considering in this framework the Managerial Reform of the Brazilian Public Administration; the enactment of the Law of Directives and Basis (LDB) nº 9.394 / 1996, that establishes the guidelines and the bases of the national education, and elevated the professional education to a teaching method level; the National Program of Access to Technical Education and Employment (PRONATEC) and Pronatec Campo. This work was an exploratory and qualitative research, in order to understand the social contexts and the subjects involved in the process, while the bibliographical research and documentary analysis enabled to identify which literature are there on the theoretical bases that underlie and guide education and vocational training policies in Brazil. The methodology used was a study case with focus group techniques to collect empirical data, aiming to identify the reflexes observed in the public vocational training policies for rural workers in the sugarcane industry in the municipality of Goianésia / Goiás, affected by the changes in the organization of the production process and impacted by the requirements of a professional qualification for the reinsertion / inclusion in the labor world. Transformations in the working world continue to occur and collective action strategies are a privileged area with potentialities and challenges for the workers' organizations in the fight and demands of education, work and employment. Therefore, education and vocational training may not only constitute conditions for insertion in the labor world or meet the needs of the market, but they can increase the exercise of citizenship and the achievement of rights.

**Keywords:** Labor and Education. Public policies for vocational training. Rural workers. Social and trade union movements in the countryside.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Transferência de Recursos para o SENAR, 2016.....	82
Tabela 2 - Investimentos no PRONATEC, 2011-2015.....	83
Tabela 3 - Matrículas na educação profissional no município de Goianésia/GO, 2000- 2005.....	122

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Iniciativas do PRONATEC.....	83
Quadro 2 - Elementos comparativos entre PRONATEC e PRONATEC CAMPO.....	87
Quadro 3 - Cursos Técnicos e Cursos FIC (Contag).....	91
Quadro 4 - Eixo I: Capacitação Profissional e Ampliação da Escolarização (PLANATRE).....	113
Quadro 5 - Perguntas norteadoras para a interação de grupo.....	127
Quadro 6 - Categorias de análise.....	127

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	84
Gráfico 2 - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	85
Gráfico 3 - Produção Agrícola - Lavoura Temporária, 2016.....	119
Gráfico 4 - Matrículas Ensino Fundamental e Médio - Goianésia/GO, 2015.....	121
Gráfico 5 - Distribuição dos grupos por atividade exercida.....	124
Gráfico 6 - Distribuição dos grupos por sexo.....	125
Gráfico 7 - Distribuição dos grupos por faixa etária.....	125
Gráfico 8 - Escolaridade.....	125
Gráfico 9 - Outros cursos realizados.....	126
Gráfico 10 - Número de trabalhadores na safra.....	129
Gráfico 11- Tipos de capacitação (cursos) feitos pelos trabalhadores.....	132
Gráfico 12 - Instituições que realizaram a capacitação/formação profissional.....	132
Gráfico 13- Duração da capacitação/formação profissional.....	133

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Município de Goianésia/GO.....	116
Figura 2 - Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Goianésia/GO.....	117
Figura 3 - Usinas do Estado de Goiás, 2016.....	118
Figura 4 - Sumário das matrículas na educação básica - Brasil, 2016.....	120
Figura 5 - Gráfico de matrículas na educação profissional Brasil, 2008-2016.....	121

## LISTA DE SIGLAS

<b>BIRD</b>	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEFFAs</b>	Centros Familiares de Formação por Alternância
<b>CEFETs</b>	Centros Federais de Educação Tecnológica
<b>CFRs</b>	Casas Familiares Rurais
<b>CID</b>	Centro de Informação e Documentação da CONTAG
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>CNA</b>	Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil
<b>CNATRE</b>	Comissão Nacional dos Trabalhadores Rurais Empregados
<b>COAGRI</b>	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
<b>CONTAG</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
<b>CONTAP</b>	Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso
<b>CONTAR</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores Assalariados e Assalariadas Rurais
<b>DEA</b>	Diretoria de Ensino Agrícola
<b>DEM</b>	Departamento de Ensino Médio
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
<b>EFAs</b>	Escolas Famílias Agrícolas
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENAP</b>	Escola Nacional de Administração Pública
<b>FERAESP</b>	Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo
<b>FETAER</b>	Federação dos Trabalhadores (as) Rurais Empregados Assalariados
<b>FIC</b>	Formação Inicial e Continuada
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FONEC</b>	Fórum Nacional de Educação do Campo
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IFB</b>	Instituto Federal de Brasília
<b>IFs</b>	Institutos Federais
<b>IMB</b>	Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos

<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MAPA</b>	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
<b>MDA</b>	Ministério do Desenvolvimento Agrário
<b>MDS</b>	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MTE</b>	Ministério do Trabalho e Emprego
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PLANATRE</b>	Plano Nacional para os Trabalhadores Rurais Empregados
<b>PLANFOR</b>	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
<b>PNATRE</b>	Política Nacional para os Trabalhadores Rurais Empregados
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNPE</b>	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>PROEP</b>	Programa de Expansão da Educação Profissional
<b>PROJOVEM</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>SEAV</b>	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade Inclusão
<b>SEFOR</b>	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
<b>SEGPLAN</b>	Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento de Goiás
<b>SENAC</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SENAR</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
<b>SESG</b>	Secretaria de Ensino de 2º grau
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>SIFAÇÚCAR</b>	Sindicato da Indústria de Fabricação de Açúcar do Estado de Goiás

<b>SIFAEG</b>	Sindicato da Indústria de Fabricação de Etanol do Estado de Goiás
<b>SINE</b>	Sistema Nacional de Emprego
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1. FORMAÇÃO POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL DO BRASIL E O CONTEXTO DO CAMPO</b> .....	32
1.1 Estado e Sociedade.....	32
1.1.1. Estado e poder multiplicidade de sentidos.....	33
1.1.2. Estado e sociedade civil em Marx.....	35
1.1.3. O Estado Ampliado em Gramsci.....	37
1.2. Formação social, política e econômica: determinantes históricos para o campo brasileiro.....	40
1.3. O modelo de desenvolvimento dominante e a luta por direitos e políticas públicas.....	46
1.3.1. Um olhar sobre o contexto do campo.....	46
1.3.2. Campo (re)negado como lugar de cidadania.....	51
1.3.3. Educação Rural - escolarização nas áreas rurais.....	52
1.3.4. Educação básica do campo.....	53
1.3.5. Do Ensino Agrícola ao Ensino Técnico no Brasil.....	55
1.3.6. Educação como direito.....	59
<b>2. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL</b> .....	61
2.1. Trabalho e Educação.....	61
2.2. Políticas públicas de formação profissional: contexto, trajetória e suas múltiplas visões.....	66
2.2.1. Antecedentes históricos.....	67
2.2.2. Políticas públicas de educação e formação profissional de 1995 a 2016.....	72
2.3. Pronatec e Pronatec Campo.....	80
2.3.1. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).....	80
2.3.2. Pronatec Campo - política de formação técnico-profissional.....	85
2.4. Pronatec Campo e a experiência da Contag.....	89
2.5. Educação e formação profissional para os trabalhadores.....	92
<b>3. DISTINTAS PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	98
3.1. Os trabalhadores rurais assalariados e as políticas públicas de educação e formação profissional.....	98
3.1.1. Trabalho rural: marcos legais e instrumentos normativos.....	98
3.1.2. Estatuto do Trabalhador Rural.....	100
3.1.3. Trabalhadores rurais assalariados.....	102
3.2. Participação nas formulações de políticas públicas de educação e formação profissional.....	104

3.3. Demandas dos trabalhadores rurais assalariados por políticas públicas específicas.....	106
3.3.1. Compromisso Nacional - Aperfeiçoar as condições de trabalho na cana-de-açúcar.....	103
3.3.2. Política Nacional para os Trabalhadores Rurais Empregados (PNATRE).....	111
<b>4. REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS TRABALHADORES RURAIS ASSALARIADOS.....</b>	<b>114</b>
4.1. Pesquisa de Campo - Caracterização do <i>locus</i> .....	115
4.2. Sobre o Grupo Focal.....	123
4.3. A voz das trabalhadoras e trabalhadores rurais assalariados da área da cana-de-açúcar no município de Goianésia/ GO.....	126
4.3.1. Desmembramento das categorias de análise.....	128
4.3.1.1 Condições de trabalho.....	128
4.3.1.2 Vida profissional.....	130
4.3.1.3 Capacitação/formação profissional.....	130
4.3.1.4 Expectativas, Desejos e Sonhos.....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>

## INTRODUÇÃO

No campo brasileiro o avanço das relações capitalistas de produção e as crescentes desigualdades contribuíram para a concentração da estrutura fundiária e para relações de produção alicerçadas na exploração da força de trabalho, produzindo transformações no trabalho rural assalariado com efeitos e alterações nas relações sociais, compondo o legado da formação econômica e social desse modelo. Historicamente a população do campo foi excluída dos mais elementares direitos sociais. No cerne dessas questões estão os trabalhadores rurais assalariados ainda submetidos à exclusão social e na constante luta por direitos sociais e trabalhistas e por políticas públicas.

O espaço rural, por muitos anos foi marcado pelo abandono e precariedade das políticas públicas estruturantes e estas nem sempre atenderam às demandas específicas da população do campo. Exemplar é a lacuna dessa complexa realidade no cumprimento do direito à educação, marcada pelos impactos do capitalismo na vida, nos direitos, nas lutas e nas dinâmicas sociais, políticas e econômicas das populações do campo.

Para Wanderley (2000, p. 204) o espaço rural,<sup>1</sup> considerando suas especificidades e representações, pode ser entendido como espaço físico (referência à ocupação do território e seus símbolos), lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência identitária) e lugar de onde se vê e se vive o mundo.

Para Saviani (2010, p. 382) o uso dos termos nem sempre corresponde ao preciso significado dos conceitos. Portanto, chamamos a atenção para o sentido da opção pelo termo “campo”. A questão fundamental não é o conceito em si, mas sua representação nos limites deste trabalho. Partindo dessa premissa utilizaremos ora ‘população do campo’, ora ‘povos do campo’ e ‘sujeitos do campo’ para designar as pessoas que vivem e trabalham no espaço rural.

Convém destacar que em virtude da escassez de bibliografia adotamos os conceitos ‘trabalhadores rurais’ e ‘trabalhadores rurais assalariados’ considerando a construção histórica e a trajetória de lutas do sindicalismo no campo cujo alicerce está nos movimentos sociais e sindicais a partir de práticas vivenciadas e da construção de identidades e do modo de vida e

---

<sup>1</sup> Em tempo, o “espaço rural” está sendo entendido neste trabalho como “campo”. O termo “campo” permeará todo o trabalho e não deve ser compreendido fora do seu contexto histórico. Trata-se de uma concepção que emerge das lutas e práticas dos trabalhadores do campo e da luta de classes no campo brasileiro pela terra e pela identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo.

trabalho. A construção desses conceitos está amparada também nas legislações e em suas regulamentações. Nesse sentido, ao utilizarmos a expressão “trabalhadores rurais assalariados” nos referimos aos indivíduos que trabalham no campo com vínculo empregatício, jornada de trabalho e remuneração sob forma de salário.

No tocante ao campo brasileiro, faz-se necessário compreender as contradições existentes, as práticas políticas e as relações de poder em relação à luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais pelo direito à educação. A ausência de políticas públicas, em especial na educação, pode produzir defasagem escolar e índices de analfabetismo elevados. Os dados sobre o analfabetismo podem apresentar informações significativas acerca da condição social, do ensino, da aprendizagem e da qualidade de vida da população, com destaque para o campo.

Dada a importância de sua série histórica, utilizamos como referência os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do ano de 2015. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016 foi divulgada pela última vez a Síntese de Indicadores da PNAD encerrando um ciclo de 49 anos desde a primeira divulgação da pesquisa em 1967. A partir de 2017, as principais informações da pesquisa têm como fonte a PNAD Contínua iniciada em 2012, e em paralelo foi mantida até 2015 a PNAD.

Conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2015) o Brasil tem 12,9 milhões de analfabetos de 15 anos ou mais de idade. Do campo brasileiro, 13.172.479 trabalhadores rurais são analfabetos, dos quais 41 % não têm instrução, e o tempo de estudos oscila na faixa de 01 ano até 03 anos correspondendo ao total de 5.360.823 pessoas. Numa perspectiva ainda mais específica, para os trabalhadores rurais assalariados os dados sobre escolaridade/nível de instrução demonstram que 38% não têm nenhum ou no máximo três anos de estudo, o que corresponde a 1,46 milhão de pessoas.

A PNAD/2015 revelou também que há 3,9 milhões de trabalhadores rurais assalariados no Brasil, dos quais 3,5 milhões são homens e 390 mil são mulheres, concentrados nas cadeias produtivas no cultivo da cana de açúcar, do milho, do café e na pecuária.

Sobre a taxa de informalidade, foi expressiva entre os trabalhadores rurais assalariados chegando à média de 58,9%. Vale ressaltar que em alguns Estados da região Norte e Nordeste esse percentual ultrapassa os 90%, a exemplo do Amazonas com 93,8% e do Ceará com 92,3%, enquanto a região Centro-Oeste apresenta a menor taxa, 33,2% do Brasil. Com o estado de Goiás numa taxa de 42,7%.

Segundo estudo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2014, p. 7) as mudanças ocorridas no campo “são caracterizadas pela contínua especialização e mecanização do processo agrícola, com conseqüente redução do número de postos de trabalho e expressiva modernização da agricultura”. O processo de modernização tecnológica e mecanização afeta os trabalhadores rurais assalariados, elevando a informalidade, a precarização das relações de trabalho e a flexibilização de direitos.

As transformações ocorridas no processo produtivo aliada à introdução e avanço de tecnologias afetam o trabalho e a vida dos trabalhadores quando da exigência de mudanças nas tarefas, na qualificação e por mais escolarização. Para Caldart (2010, pp. 229-241) o debate da educação profissional “está atrelado à necessidade de políticas de universalização da educação básica”.

Historicamente, no Brasil a implantação de modelos de desenvolvimento é sustentada na concentração de terras, exploração dos recursos naturais e superexploração do trabalho. Caio Prado Júnior (1979, p. 10) afirma que “a exploração desenfreada [...] da grande massa da população rural brasileira é herança de sua formação histórica”. O modelo produtivo atual é voltado ao fortalecimento do modelo agroexportador, formado pela aliança do grande capital com setores financeiros e industriais, apoiado e financiado pelo Estado (CONTAG, 2013, p. 16).

Sob esses dados, consideramos o pressuposto de como as heranças do processo político-histórico-cultural têm influência na educação e formação da população do campo, desprovida ao longo da história do acesso aos direitos sociais. Segundo Rocha (2013, p. 33) “o capitalismo instalado no campo, historicamente enraizado, nega o direito e a emancipação dos sujeitos, com a precarização das condições de vida, de produção [...]”.

A herança dos modelos de desenvolvimento adotados no Brasil, durante o século XX, influenciou sobremaneira na formulação de políticas públicas com formato único, visão homogênea da população e da realidade do país. Analisar as relações sociais que permeiam o campo brasileiro geram desafios para a construção de políticas públicas que contribuam para superar as fragilidades.

Para Molina (2013, p. 586) as políticas públicas traduzem a forma de agir do Estado, que o faz conceber e executar a política pública por meio de programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais (educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos

desamparados), definidos no artigo 6º da Constituição Federal de 1988. E afirma que “pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais”.

Essa dinâmica ocorre num contexto de disputas de projetos de desenvolvimento que refletem os interesses das classes sociais em disputa, dentro do capitalismo, no qual a educação tem um papel central. Para Montañó; Duriguetto (2011, p. 82) comumente se trata qualquer grupo ou divisão social como “classe” e afirmam que o estudo sobre a categoria “classe social” permite compreender a divisão social em classes e a desigualdade característica da sociedade capitalista.

Diante do exposto, observa-se que há disputas pelo modo e pelos espaços de produção, como também pelos processos educativos dos trabalhadores e trabalhadoras, uma vez que a educação consiste em instrumento fundamental de formação humana, seja para adequar-se ao modelo hegemônico ou para contestá-lo e criticá-lo na perspectiva de construir processos de resistências e contra-hegemônicos.

Nessa trajetória, o embate estabelecido entre a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo por direitos e as ações representadas pelo agronegócio é notável, marcado pela produção da monocultura, uso de insumos e agrotóxicos e estreita vinculação com o capital internacional, que torna a produção no campo uma mercadoria e nega os modos de produção material e de produção imaterial presente nos saberes, no modo de ser e na cultura alicerçadas na dinâmica de vida, do cotidiano, em um determinado tempo e espaço constituindo-se uma identidade.

O Estado tem um papel preponderante na organização do campo brasileiro e da mesma forma contribui para a estruturação do capitalismo agrário. Por sua vez, as lutas de resistência e pressão popular sobre o Estado propiciaram conquistas de direitos e garantia de políticas públicas para os trabalhadores rurais. A atuação e o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo para enfrentar as ações do agronegócio e os impactos das mudanças do mundo do trabalho, ampliam as reivindicações por políticas públicas que promovam mudanças significativas, onde a formação reflete sobre os sujeitos, suas necessidades, seus espaços e sua diversidade. Nesse contexto é relevante destacar que ainda se faz necessário o cumprimento do direito à educação aos sujeitos do campo.

É salutar que essa temática e suas especificidades exigem investigar e interpretar conceitos e aspectos históricos, políticos e sociais e compreender a ocorrência e sua forma na

complexa realidade do campo, marcada pelos impactos do capitalismo no trabalho, na vida, nos direitos, nas lutas e nas dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos desse lugar geográfico e político.

No caso em estudo, foi relevante analisar o lugar das políticas públicas de formação profissional nessa disputa de projetos e compreender como tais políticas podem reafirmar hegemonias ou construir contra-hegemonias. Para Neves (2010, p. 24) o conceito de hegemonia na acepção gramsciana designa um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder das sociedades de classes materializando-se a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe. Entretanto, não significa que a relação de hegemonia prevaleça de forma absoluta, pois mesmo dominante pressupõe possibilidades de alterações e resistências por meio de ações contra-hegemônicas.

Pretendeu-se, portanto, neste trabalho, contextualizar o tema sobre as políticas públicas de educação e formação profissional, em especial para o campo e suas repercussões na formação dos trabalhadores rurais assalariados.

Nesse sentido, com a hipótese de que as políticas públicas de formação profissional se estruturam para atender as demandas do mercado de trabalho, procuramos responder à seguinte questão: como as políticas públicas de educação e formação profissional influenciam na formação dos trabalhadores rurais assalariados?

Há trabalhos e estudos que têm possibilitado fundamentar e ampliar a reflexão sobre educação para o mundo do trabalho e políticas públicas de educação e formação profissional, a exemplo de DEITOS; LARA; ZANARDINI, 2015; CALDART; PEREIRA, 2013; FRIGOTTO, 2013; CARVALHO, 2003; CATTANI, 2006; KUENZER, 2006, além do conjunto de estudos que possibilitam a compreensão de como se fundamentam as diversas perspectivas sobre conceitos e caracterizações do agronegócio, a exemplo de FARIAS, 2014; DELGADO, 2012; HEREDIA; PALMEIRA; LEITE, 2010; SAUER, 2008, CAUME, 2006, e por fim, os estudos sobre a história do mundo do trabalho, morfologia e a polissemia do trabalho na América Latina e sua dialética, de que é exemplar o trabalho de ANTUNES, 2015; 2011; 2004.

E justamente para esse autor, (2015, p. 224) as principais e profundas mudanças do capitalismo em escala mundial afetam o mundo do trabalho tanto na sua estrutura produtiva quanto no universo de seus ideários e valores. E as mudanças em curso no mundo do trabalho “afetaram a forma de *ser* da classe trabalhadora, tornando-a mais heterogênea, fragmentada e

complexificada” (ANTUNES, 2015, p. 79). Ao nos referirmos ao mundo do trabalho, consideraremos o ambiente que engloba e desenvolve as forças produtivas e as relações sociais e as transformações que afetam os processos de trabalho, as relações de produção e a classe trabalhadora.

Embora haja estudos que investigam as políticas públicas de educação e formação profissional, ainda há questões não abordadas e pouco estudadas com o viés da formação profissional para trabalhadores rurais assalariados na perspectiva de atender as demandas provenientes do modelo produtivo, com conteúdos e práticas alinhadas às necessidades do mercado, onde trabalhadores e trabalhadoras devem estar preparados para lidar com novas tecnologias e organização da produção. É o pensar a educação e formação profissional destinada aos trabalhadores rurais assalariados que considere seus contextos específicos e não apenas a dinâmica do capital.

Para Carvalho (2003, p. 17) é preciso compreender o contexto das demandas colocadas para a educação, em especial para a educação profissional, visando atender ao capitalismo, sobretudo às demandas relacionadas ao mercado e à manutenção da hegemonia do capital.

Observamos sob esse aspecto a necessidade de analisar como isso se consolida e se organiza no âmbito nacional e internacional. Logo, foi preciso ter uma dimensão de totalidade, que para Kuenzer (2013, p. 64) “esta categoria implica na concepção da realidade enquanto um todo” na qual os fenômenos acontecem e repercutem num determinado âmbito e tempo específico, pois não estão isolados dos elementos conjunturais e estruturais que os influenciam e/ou determinam.

Como aponta Kosik (1976, p. 44), totalidade significa “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”.

Para conhecermos essa realidade a identificação das contradições e interesses antagônicos implícitos no contexto histórico, econômico, político e social foi necessária. Portanto, a categoria contradição “que busca captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários”, conforme Kuenzer (2013, p. 65), impõe-se como estruturante nesta pesquisa.

Isso porque não é possível analisar as políticas públicas de formação profissional para os trabalhadores rurais assalariados e para o mercado de trabalho sob a égide do capital, sem considerar também como contraponto as lutas e mobilizações dos movimentos sociais e

sindicais do campo, no enfrentamento às ações do agronegócio e na construção de processos de resistência contra-hegemônicos. Há que se ressaltar que existem demandas por parte dos trabalhadores por processos de capacitação e qualificação profissional para reinserção/inclusão no mercado de trabalho.

A formação do mercado de trabalho no Brasil tem suas raízes no século XIX com o fim do regime de sesmaria e com o surgimento da Lei Euzébio de Queiroz que proíbe o tráfico de escravos e enfraquece o sistema escravocrata, contribuindo para o surgimento do mercado de força de trabalho.

Essa formação recebeu influências do processo de urbanização e industrialização, que de alguma forma expulsou a força de trabalho do campo com a “modernização agrícola” e pela ausência de reformas estruturantes na posse pela terra. Para Barbosa (2008, p. 45) o mercado de trabalho coincide histórica e teoricamente com a expansão do trabalho assalariado.

O tema ‘mercado de trabalho’ apresenta informações acerca da situação laboral no país. O DIEESE (2017), ao tratar sobre mercado de trabalho no Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2016, abrange dados sobre empregos formais, população ocupada e desocupada, e conta própria, com indicadores também sobre financiamento das políticas públicas de emprego, trabalho e renda.

Assim, os fatores que influenciaram a escolha do tema e a motivação inicial desta pesquisa estão relacionados às experiências profissionais com os movimentos sindicais do campo nos espaços de debates, mobilizações, reivindicações e negociações, em torno de políticas públicas, em especial de políticas de educação e de formação profissional para trabalhadoras e trabalhadores rurais assalariados.

O recorte temporal desta pesquisa escolhido foi o período de 1996 a 2016. A escolha do período justifica-se a partir da Reforma Gerencial da Administração Pública Brasileira do governo de FHC marcada por um processo de privatizações, de reforma do sistema previdenciário, da administração pública, dos setores sociais. Como também de reformas educacionais e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/ 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e eleva a educação profissional à modalidade de ensino.

Este estudo pode contribuir na identificação das políticas públicas de formação profissional para os trabalhadores rurais assalariados e das práticas de educação e formação

profissional a partir da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo e contribuir ainda com a análise do papel exercido pelos organismos internacionais nas definições e orientações das políticas educacionais para a formação profissional no campo, sobre o papel que deve assumir o Estado brasileiro nesse processo, bem como identificar experiências e propostas de formação profissional que possam consolidar resistências ao avanço da lógica do capital na educação.

Portanto, o objetivo do estudo que ora apresentamos foi o de analisar as políticas públicas de educação e formação profissional no campo brasileiro, identificando as repercussões das políticas públicas de formação profissional para os trabalhadores rurais assalariados.

Pretende-se, como objetivos específicos: 1) Analisar como as demandas do mercado de trabalho no campo brasileiro influenciam na estruturação das políticas públicas de educação e formação profissional; (2) Examinar as repercussões das políticas públicas de formação profissional para trabalhadores rurais assalariados na área da cana-de-açúcar no município de Goianésia/GO; e (3) Identificar práticas de educação e formação profissional a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Por outra parte, compõe este trabalho o processo metodológico de delineamento da pesquisa, procedimentos para coleta, análise e interpretação dos dados.

As definições de pesquisa são inúmeras e tomam formas variadas dependendo do seu sentido. Para Gatti (2012a, pp. 9-10) o ato de pesquisar deve apresentar um conhecimento “que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos [...] um conhecimento que ultrapasse os fatos, desvelando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial”. Pesquisar requer investigar, indagar e elaborar conhecimento que permita compreender a realidade em seu contexto histórico, político e social.

A abordagem dialética foi a escolha para o método de investigação e análise dessa realidade em sua totalidade, permeada de historicidade, conflitos e contradições e por processos excludentes pela dominação da sociedade capitalista, bem como de resistências e enfrentamentos pelos sujeitos históricos capazes de criar realidades e/ou transformá-las com suas ações. Para Gil (2008), o método dialético pode ser entendido como um método de interpretação da realidade, em que quantidade e qualidade são características interrelacionadas, de modo que as mudanças quantitativas geram mudanças qualitativas. Já a

problematização da pesquisa está organizada pelas contradições da realidade. Para Freire (1983, p. 56) “a problematização é a tal ponto dialético, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo”.

Segundo Richardson (2012, p. 52) a “aparência é parte superficial mutável [...] da realidade. E é uma forma de expressão da essência. A essência é parte profunda e relativamente estável [...] da realidade. Está oculta debaixo de aparências”. Portanto, só é possível intervir na realidade se a conhecermos e a analisarmos a partir do que ela parece ser no que concerne a sua aparência, e do que ela é, sua essência.

Para alcançarmos o objetivo deste estudo, tendo o município de Goianésia/GO como *locus* da pesquisa, fez-se necessário conhecer a realidade para identificar as contradições e interesses antagônicos implícitos no contexto histórico, econômico, político e cultural, portanto, a categoria ‘contradição’ foi estruturante na pesquisa.

A pesquisa foi de caráter qualitativo para compreensão dos contextos sociais e do público envolvido no processo, que por sua vez envolveu levantamento bibliográfico de livros, de artigos e documental em procedimento exploratório de documentos, jornais, publicações internas, atas de reuniões, relatórios, publicações especialmente das bases que orientam e fundamentam as políticas públicas de educação e formação profissional no Brasil e todos os temas afins e pertinentes para responder às questões propostas.

Realizamos leitura exploratória de todo material selecionado para identificar informações e dados, e posteriormente foram feitas leituras analíticas para ordenar as informações e leitura interpretativa para estabelecer a relação entre o conteúdo pesquisado e outros conhecimentos. Gil (2008, p. 27) afirma que a pesquisa exploratória envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de casos, e envolve também procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas para coleta de dados.

Os espaços para a obtenção do levantamento bibliográfico e documental foram constituídos por *sites* (sítios) especializados, repositório da biblioteca da Universidade de Brasília, Portal de Periódicos e Banco de Dissertações da Capes, Scielo, Centro de Documentação e Informação (CID) da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura (CONTAG), Federação dos Trabalhadores (as) Rurais Empregados Assalariados de Goiás (FETAER/GO), Sindicato dos Trabalhadores Rurais Empregados Assalariados e Assalariados de Goianésia, Santa Rita do Novo Destino, Vila Propício, Santa Isabel e Barro Alto/GO e o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE).

A premissa básica para a escolha do público de pesquisa esteve na relação desse com o trabalho e a formação profissional, na busca de identificar as demandas de formação para os trabalhadores rurais assalariados considerando mudanças pela ação do agronegócio. Constitui o público pesquisado, os trabalhadores rurais assalariados da área de cana-de-açúcar do município de Goianésia/GO impactados pela mecanização e novas tecnologias. Para tanto, produzimos um roteiro para definição do perfil do grupo a ser investigado. Já a escolha deste município relacionou-se com a expansão do plantio da cana-de-açúcar e dos empreendimentos sucroalcooleiros que produzem e comercializam etanol e açúcar e necessitam de mão de obra para o processo produtivo.

A composição dos grupos ao final orientou para uma divisão em 03 grupos considerando a heterogeneidade e segmentação interna do mercado de trabalho, a saber: trabalhadores rurais assalariados no corte da cana; trabalhadores rurais assalariados operadores de máquinas agrícolas; e trabalhadores que exerciam função no interior da indústria sucroalcooleira e não são categorizados como trabalhadores rurais.

Para obter acesso ao público da pesquisa, trabalhadores rurais assalariados, em Goianésia/GO foram mantidos contatos com representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores Assalariados e Assalariadas Rurais (CONTAR) articulados aos contatos com a FETAER/GO e com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Goianésia/GO.

Segundo Creswell (2010, p. 269) é fundamental a utilização do formulário de consentimento, pois este “reconhece que os direitos dos participantes serão protegidos durante a coleta de dados”. Portanto, foi elaborado um ‘Termo de Consentimento’ informando aos participantes sobre a pesquisa, o sigilo e os procedimentos de registro, que junto de outros documentos poderá ser observado nos Anexos ao final do nosso texto. Todos os participantes da pesquisa assinaram o ‘Termo de Consentimento’ e receberam uma cópia assinada pela Orientadora e Pesquisadora proponentes da pesquisa que origina esse trabalho.

Em sequência, enviamos uma ‘Carta de Apresentação’ ao Sindicato para formalizar a consulta e para motivar a adesão dos (as) participantes. A referida ‘Carta’ foi apresentada nas empresas para a liberação dos trabalhadores rurais assalariados no período da pesquisa, a saber, especificamente dias 26 e 27 de outubro de 2017, período de safra de abril a novembro/2017. O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Goianésia/GO mobilizou e organizou a participação dos trabalhadores rurais assalariados e cedeu uma sala com toda a infraestrutura necessária para a realização do trabalho da equipe de pesquisa.

Examinamos por meio de estudo de caso as repercussões das políticas públicas de formação profissional com 03 (três) grupos de trabalhadores rurais assalariados da área da cana-de-açúcar no município de Goianésia/Goias. Segundo Gil (2014, p. 58) o estudo de caso pode “explorar situações da vida real; descrever a situação do contexto e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno”. O estudo de caso é uma estratégia qualitativa e desse modo, possibilitou a coleta de dados do grupo focal.

Enquanto metodologia de pesquisa foi utilizada a técnica de grupo focal para coleta de dados com interesse centrado no objeto de pesquisa para obter informações de como este público investigado entende a sua realidade. A utilização do método de obtenção de dados com grupo focal, conforme Gatti (2016, p. 1), evidencia “uma contribuição sólida à construção de compreensões para temas, problemas em campos de estudos sociais os mais diversificados, incluindo aí as áreas de educação, do trabalho social e da comunicação”.

Gatti (2012, pp. 28-41) destaca alguns procedimentos quando da realização de grupos focais tais como o tempo de duração da reunião; a explicação dos objetivos do encontro; a importância de oferecer informações ao público de pesquisa e criação de condições favoráveis para que a discussão tenha fluidez no grupo; o papel do moderador no processo de condução e orientação da discussão; a forma de registro e a garantia de que os registros e os participantes estarão em sigilo. Sendo assim, foi adotado como instrumento metodológico o registro das interações do grupo, com anotações por parte da relatoria orientada por roteiro e gravação em áudio.

A composição e interação do grupo focal foram dimensionadas de modo a oportunizar a conversação, a abordagem do tema e os registros. Para Gatti (2016, p. 14) “o grupo focal não pode contar com muitos participantes [...], ficando preferencialmente entre 6 a 12 pessoas”. Gil (2014, p. 115) propõe que a duração das reuniões devem priorizar o período de 2 e 3 horas, e que o grupo é conduzido pelo pesquisador (moderador), ou um ou mais moderadores e um assistente de pesquisa. Nosso trabalho foi realizado com uma equipe composta pela pesquisadora (moderadora), relatoria e assistente de pesquisa (colaboração da Subseção do DIEESE na CONTAG), num processo organizado por um plano de trabalho zelou pela formulação das questões direcionadas ao tema, com o intuito de alcançar os objetivos específicos. Fez parte do procedimento para a coleta de dados a observação participante com o propósito de entender o comportamento e vivência no espaço do público de pesquisa.

É salutar observar que o resultado da interpretação está relacionado ao modo como os dados foram coletados e a consequente organização do material. O processo de análise e interpretação dos dados exigiu a extração de significados para que as conclusões fossem consonantes com as questões de pesquisa e com a hipótese.

Necessário se fez também a análise estruturada a partir do trabalho com o grupo focal que constitui “a mais rica e coerente com os objetivos de utilização de um grupo focal [...] é a que se faz a partir das sequências interacionais produzidas pelo grupo [...] através das sequências de falas, os consensos, os dissensos, as rupturas, as descontinuidades, os silêncios” (GATTI, 2016, p.18).

Os procedimentos para a análise de dados adotados são os mesmos utilizados na análise de dados quantitativos nas ciências sociais e humanas. Gatti (2012, p. 43) afirma que as análises dependem dos objetivos e do enfoque teórico proposto no estudo.

Nesse sentido, entendeu-se ser necessário classificações, categorias e codificações do material obtido. A apresentação dos resultados pressupôs o estabelecimento de critérios de organização, codificação dos dados (seleção de regras de contagem e frequência em que a unidade de registro aparece); critérios de categorização de análise (categorias iniciais, categorias intermediárias e categorias finais); tópico de inferência (tratamento de resultados) e a interpretação de dados em diálogo constante com o referencial teórico.

Portanto, a base foi a análise de conteúdo que Bardin (2011, p. 15) define como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”, ao que acrescentamos as análises interacionais da vivência e trocas entre os participantes do grupo focal. Para a composição desse trabalho que se apresenta para defesa, os capítulos estão organizados com o objetivo da compreensão teórica de alguns conceitos fundamentais constituídos em torno da discussão do objeto de estudo da pesquisa.

O primeiro capítulo trata da formação política, econômica e social do Brasil e o contexto do campo, e discorre sobre os fundamentos dos conceitos de Estado e sociedade, os determinantes históricos dessa formação para o campo brasileiro e a luta por direitos e políticas públicas.

As bases para a elaboração do segundo capítulo estão na breve análise histórica e conceitual sobre trabalho e educação e sobre as políticas públicas de educação e formação

profissional que possibilitam identificar um conjunto de iniciativas de programas e ações implantadas no Brasil, destacando-se o PRONATEC e o Pronatec Campo.

O terceiro capítulo aborda distintas perspectivas sobre educação e formação profissional e o protagonismo dos trabalhadores na luta por políticas públicas, em especial para os trabalhadores rurais assalariados.

Por fim e antes da proposição de concluir o texto, o capítulo quarto apresenta os dados empíricos da pesquisa de campo e as repercussões das políticas públicas de educação e formação profissional, a partir das investigações acerca das condições de vida e trabalho dos trabalhadores rurais assalariados do setor da cana-de-açúcar no município de Goianésia/GO, e da luta pelo reconhecimento como sujeitos coletivos políticos de direitos.

Sobre esses conteúdos é que passamos à leitura que segue.

## **1. FORMAÇÃO POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL DO BRASIL E O CONTEXTO DO CAMPO**

Este capítulo apresenta os fundamentos dos conceitos de Estado e sociedade, bem como as características do sistema, da economia e da sociedade colonial, evidenciando as influências dessa conformação na constituição da formação política, econômica e social brasileira. Discorre sobre a configuração do sistema colonial no modelo de desenvolvimento adotado no Brasil, de como a sociedade brasileira se constituiu a partir do processo histórico e dos mecanismos de reprodução da economia colonial, numa metodologia de pensamento que considera as raízes dessa herança histórica, articulando as questões da educação rural e a escolarização nas áreas rurais, educação básica no campo, a retrospectiva histórica sobre o ensino técnico agrícola voltado para a formação profissional e a luta por conquista e manutenção de direitos relacionados à educação.

### **1.1. Estado e Sociedade**

A abordagem que configura a relação do papel do Estado (teoria política) e as questões econômicas (teoria econômica) que constituem seus fundamentos para a formação da sociedade e suas formas de organização compõem as visões que tratam do caráter conceitual nos clássicos da teoria política e o histórico da formação do Estado Moderno, seus contextos e dinâmicas sociais, políticas e econômicas nas quais os fenômenos acontecem e repercutem num determinado âmbito e tempo específico.

Inúmeras são as formas de definir o Estado, embora no senso comum ele seja identificado ora a uma agência burocrática, ora a uma figura notória ligada à administração pública. Tais identificações respondem pela “coisificação” do conceito de Estado, fruto de operações teóricas implícitas que não permitem compreender, de fato, no que ele consiste em sua dinâmica mais profunda (MENDONÇA, 2013, p. 349).

Nessa perspectiva, tratamos as bases da origem do Estado a partir das matrizes de corrente de pensamento de Marx e Gramsci, nos permite, segundo Montaño; Duriguetto (2011) compreender o Estado e a sociedade civil realmente existentes, a partir do seu posicionamento social, teórico e político.

### 1.1.1. Estado e poder - multiplicidade de sentidos

Historicamente, o Estado tem sua origem desde a Grécia antiga quando trata das questões das formas de governo, referenciadas na organização da *pólis* grega, como na *res publica* romana como era chamado o Estado, respectivamente, pelos gregos e romanos. No pensamento de Maquiavel (1469-1527) este é o espaço de atuação política onde se desenvolve o poder político, a coerção e o consenso, como também a criação de leis que regulam a ordem social. A *polis* refere-se ao conjunto das instituições públicas que para Rocha (2013, p. 44) representam as práticas participativas do exercício do poder político, centrado na constituição de direitos e na busca pela separação entre o público e o privado. A *res publica* faz uma distinção nas formas de participação do poder entre público e privado contribuindo para o controle do poder sobre o que é coletivo e sobre o que é público, a partir das leis: “*Politika e res publica*, designamos modernamente como práticas políticas, em referência ao modo de participação no poder, aos conflitos [...] no reconhecimento dos direitos e das obrigações dos membros da comunidade política [...]” (CHAUÍ, 2005, p. 349).

Segundo Bobbio (1987, p. 73) na história do pensamento político, o Estado entendido como ordenamento político de uma comunidade, nasce da dissolução da comunidade primitiva, fundada nos laços de parentescos, e da formação de comunidades mais amplas, derivadas da união de vários grupos familiares. Segundo o autor para alguns historiadores contemporâneos o Estado assinala o início da era moderna. Estudiosos ao se referirem ao termo “Estado” falam de organização política ou de sistema político. Diante das interpretações sobre a origem do Estado é importante destacar a instituição da propriedade privada:

Com o nascimento da propriedade individual nasce a divisão do trabalho, com a divisão do trabalho a sociedade se divide em classes, na classe dos proprietários e na classe dos que nada têm, com a divisão da sociedade em classe nasce o poder político, o Estado, cuja função é essencialmente a de manter o domínio de uma classe sobre outra, recorrendo inclusive à força, e assim a de impedir que a sociedade dividida em classes se transforme num estado de permanente anarquia (BOBBIO, 1987, p. 74).

A referência ao fenômeno do poder é um dos elementos comuns entre Estado e política. As teorias do Estado estão ancoradas sobre a teoria dos poderes legislativo, executivo e judiciário, e essa pode ser considerada como parte da teoria política que por sua vez pode ser

também uma parte da teoria do poder. As teorias fundamentais de poder são a ‘substancialista’, a ‘subjativista’ e a ‘relacional’. Hobbes (1997, p. 33) em sua interpretação substancialista do poder afirma que “o poder de um homem [...] consiste nos meios de que presentemente dispõe para obter qualquer visível bem futuro”.

Para Locke, em sua interpretação subjativista, o poder não serve para alcançar o objetivo, mas sim a capacidade do sujeito de obter certos efeitos (BOBBIO, 1987, p. 77). E por fim, a definição relacional estabelece que por ‘poder’ entende-se uma relação entre dois atores, no qual um deles induz a um comportamento que, em caso contrário, não ocorreria dada a negação um do outro.

O conceito de Estado está imbricado no de política que por sua vez está ao de poder. O poder pode ser tipificado em três formas no que tange ao poder político, a saber, poder econômico, poder ideológico e poder político, que distingue em toda a sociedade o grupo dominante como aquele que detém o monopólio e recorre à força para obter os efeitos desejados.

O que têm em comum estas três formas de poder é que elas contribuem conjuntamente para instituir e para manter sociedades de desiguais divididas em fortes e fracos com base no poder político, em ricos e pobres com base no poder econômico, em sábios e ignorantes com base no poder ideológico. Genericamente entre superiores e inferiores (BOBBIO, 1987, p. 83).

As teorias contemporâneas articulam-se na organização das forças produtivas, na organização do consenso e na organização do poder coativo que “é aquele que todo grupo social necessita para defender-se dos ataques externos ou para impedir a própria desagregação interna” (BOBBIO, 1987, p. 83). Na teoria marxiana, a superestrutura compreende o sistema ideológico e o sistema jurídico-político (aparato da coação). Em Gramsci, a superestrutura diferencia-se em o momento da hegemonia ou do consenso (sociedade civil) e o momento do domínio e da força (Estado).

A diferença essencial está no fato de que na teoria tradicional o poder principal é representado pelo poder ideológico no sentido de que o poder econômico-político é concebido como do espiritual, enquanto que na teoria marxiana o poder principal é o econômico na medida em que as ideologias e as instituições políticas têm a função de garantir a persistência de determinadas relações de produção [...] (BOBBIO, 1987, p. 84).

Bobbio (1987, p. 84) afirma que em Hobbes é o poder político que “controla tanto o poder espiritual quanto o econômico, legitimado por indivíduos aterrorizados, impelidos pela necessidade de sair do estado de natureza”. A contribuição dos contratualistas Hobbes, Locke e Rousseau para a teoria política do Estado, parte do estudo da natureza humana em explicar o fundamento do Estado, para o qual o homem passa a ser considerado ser natural, racional e individualizado, movido por interesses.

Nesse sentido, entendemos como necessário situarmos os conceitos de Estado e sociedade em Marx e Gramsci, pois mesmo com a distinção das análises, as visões são complementares e contribuem para compreendermos os mecanismos pelos quais ocorrem mudanças nesses conceitos e percebermos como esses processos estão envolvidos na estrutura de poder e contribuem para a consolidação de direitos, dentre os quais o direito à educação.

### **1.1.2. Estado e sociedade civil em Marx**

No entender de Montañó; Duriguetto (2011, p. 34) não há uma teoria do Estado na tradição marxista, mas ‘determinações’ que se apresentam em contextos variados. Para Netto (2011, p. 45) ‘determinações’ são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade. É fundamental considerar que ao analisarmos o conceito de Marx sobre o Estado, este se referencia em suas obras quando se confronta com a filosofia de Hegel nos textos sobre Crítica da filosofia do direito de Hegel.

A concepção de Estado em Marx surge a partir dos conceitos da propriedade privada, da divisão social do trabalho e do desenvolvimento das relações capitalistas coordenada pela classe dominante (burguesia) com um sistema político que privilegiaria seus próprios interesses em detrimento dos interesses da classe trabalhadora. O Estado emerge das relações de produção, e a burguesia ao ter o controle da produção e sobre o trabalho passa a ser a classe dominante, estendendo seu poder ao Estado. O Estado é produto da sociedade civil definida por Marx como sociedade burguesa.

Carnoy (1988, p. 65) afirma que “não é o Estado que molda a sociedade, mas a sociedade que molda o Estado. A sociedade por sua vez, se molda pelo modo dominante de produção e das relações de produção inerentes a esse modo”.

Assim, conforme Marx (1977, p. 301) o conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica

e política, ou seja, sociedade civil como base econômica e o Estado como superestrutura. Ainda segundo o autor, a relação polarizada entre os que têm a capacidade de trabalho e os proprietários do meio de produção, caracteriza um determinado tipo de sociedade e um modo de produção. A divisão da sociedade em classes antagônicas caracteriza um determinado modo de produção, propiciando que os interesses de classe sejam forjados na esfera da produção e da reprodução da vida material.

A matriz marxista apresenta uma visão histórica e classista da sociedade e dos homens (que sempre pertencem a uma classe social), negando ter existido, em qualquer época histórica, individualidades soberanas em “estado de natureza” ou mesmo um pacto ou acordo que tenha originado o Estado. Esse emergiu do conjunto das relações sociais para garantir a continuidade da produção e reprodução de sua existência (MENDONÇA, 2013, p. 350).

O Estado é a expressão das relações sociais de produção existente na sociedade capitalista. Conforme Engels (2002) o Estado é o produto e a manifestação do fato de que as contradições de classe são inconciliáveis, e sua formação se dá em função dos interesses e luta de classes em que o Estado capitalista protege os direitos de propriedade sobre os meios de produção, assumindo o papel de assegurar e perpetuar direitos de uma classe social (a burguesia).

O ponto de partida em Marx é a revisão crítica à filosofia do direito em Hegel, feita ao Estado como entidade absoluta no sentido hegeliano. Para Marx a propriedade privada e os interesses particulares não estariam subordinados ao interesse absoluto do Estado.

A forma de organização das relações de produção na sociedade capitalista origina a separação entre o público e o privado, entre o político e o econômico. O Estado está fundado sobre a sociedade civil, e este representa os interesses da classe dominante, como forma de dominação na esfera dessa sociedade, espaço em que há relação entre as forças produtivas e as relações sociais de produção. O Estado é um instrumento de dominação de uma classe.

Marx define sociedade civil como sociedade burguesa vista como base econômica e o Estado como superestrutura. Nessa mesma senda de tradição marxista, não há uma teoria do Estado que seja completa, mas determinações diversas sobre sua concepção em contextos variados, podendo-se afirmar que é a expressão das relações sociais de produção na sociedade capitalista.

### 1.1.3. O Estado Ampliado em Gramsci

O Estado em Gramsci é a condensação das relações presentes numa dada sociedade que ao recriar o conceito de ‘Estado ampliado’ incorpora a sociedade civil e a sociedade política a partir de uma significativa socialização da política (conquista do sufrágio universal, a organização de partidos populares de massa, etc.), resultante da situação concreta e histórica, e das múltiplas formas de organização e conflitos inerentes a uma nova vida social, das sociedades capitalistas desenvolvidas de seu tempo, captando da realidade as novas determinações.

A sociedade civil compreende o conjunto dos agentes sociais, associados nos chamados aparelhos privados de hegemonia, cernes da ação política consciente, e organizados pelos intelectuais orgânicos de uma classe ou fração, visando obter determinados objetivos. Em contrapartida, a sociedade política engloba o conjunto de aparelhos e agências do poder público propriamente dito (MENDONÇA, 2013, p. 351).

A sociedade civil em Gramsci é composta por uma rede de organizações, na qual as classes e as suas frações lutam para conservar ou conquistar a hegemonia. Essa rede de organizações pode ser entendida como associações, sindicatos, partidos, movimentos sociais, meios de comunicação, sistema educacional, igrejas, etc. Ao contrário de Marx que designava sociedade civil como base econômica, Gramsci a associa à superestrutura (o Estado).

A sociedade política é um conjunto de aparelhos pelo qual a classe dominante exerce o monopólio de acordos com os seus interesses. Em Gramsci (1988) a classe dominante exerce o poder de cooptação dos dominados, chamada de revolução passiva. A sociedade civil e a sociedade política são esferas que compõem o Estado ampliado que “servem para conservar ou transformar uma determinada formação econômica e social de acordo com os interesses de uma classe no modo de produção capitalista” (COUTINHO, 2008, p. 54). Ainda sobre o conceito de ‘Estado ampliado’, é possível observar que o mesmo “transborda os limites institucionais do Estado tal como entendido pelo senso comum (instituições públicas) [...]. Dialeticamente, o Estado ampliado resulta das múltiplas formas de organização e conflito inerentes à vida social” (MENDONÇA, 2013, p. 351).

Faz-se necessário atentar, portanto, que nessa concepção sociedade civil é o espaço principal para o exercício da função hegemônica e da luta de classes com a atuação dos aparelhos privados de hegemonia, expresso em organizações que moldam as vontades no

processo de convencimento e consentimento adequados aos interesses hegemônicos, interiorizando como necessárias e legítimas as relações e práticas sociais.

Para Gramsci (2001, v. 2, pp. 20-21) uma classe mantém seu domínio não apenas com a força, mas moldando o conjunto da sociedade às formas de pensar, sentir e agir da classe dominante:

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”.

Para Coutinho (2008), na busca de exercer sua hegemonia, cada esfera quer assegurar sua estratégia, e especificamente na sociedade civil cada classe busca aliados para seus projetos por meio da direção e do consenso, enquanto na sociedade política a ação hegemônica é exercida pela ditadura ou pela dominação (Estado – coerção).

O Estado ampliado abriga uma dimensão de consenso obtido pelos aparelhos de hegemonia da sociedade civil, que segundo Mendonça (2013, p. 351) tende a generalizar o projeto da fração de classe hegemônica num dado bloco histórico,<sup>2</sup> cuja disputa pela afirmação da hegemonia de uma fração de classes organizadas em seus aparelhos institui a política e o Estado ampliado, ambos indissociáveis da cultura.

E cultura, para Gramsci, compõe-se dos projetos e visões de mundo, em permanente disputa, desenvolvidos por cada classe ou fração, e pautados por valores, crenças e autopercepções de indivíduos e grupos sobre seu lugar social. [...]. Esse é o princípio de funcionamento da hegemonia: a visão de mundo (cultura) de um grupo se impõe sobre a dos demais grupos [...]. Tornando o conceito de cultura, plenamente histórico [...] Gramsci elabora extensa reflexão sobre o papel dos intelectuais.

Nesse sentido, convém destacar a importância dos intelectuais orgânicos na construção ou manutenção da hegemonia que para Mendonça (2013, p. 252) são organizadores da cultura e da hegemonia das classes dominantes e suas frações.

---

<sup>2</sup> Define uma ordem social em que a classe dominante na esfera econômica detém também a dominação (sociedade política) e a hegemonia (sociedade civil) sobre o conjunto da sociedade. Ver MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 359.

A reflexão gramsciana reside na recriação do conceito de Estado denominado ‘ampliado’ (sociedade civil + sociedade política), estendendo para além da aparelhagem estatal. Nessa concepção, a sociedade civil é o espaço privilegiado para o exercício da função hegemônica e para a luta de classe por meio da atuação dos aparelhos privados de hegemonia, moldando as vontades, difundindo as formas de dominação pelo convencimento. Outra contribuição importante de Gramsci foi aprofundar o conceito de intelectual, que tem papel fundamental nos processos de convencimento e de luta hegemônica.

A formação do Estado no Brasil segundo Coutinho (2006, p. 175) herdou a burocracia portuguesa e não representou um rompimento com a ordem estatal e socioeconômica. O Brasil foi um Estado antes de ser uma nação. E essa nação foi construída a partir do Estado e não pela ação das massas populares. Após 1930 as relações capitalistas no Brasil se consolidaram com o processo de industrialização sob a égide do Estado.

Outro traço a ser destacado foi o corporativismo de representação de interesse no interior do aparelho de Estado e não por meio da sociedade civil. A classe dominante controlou direta ou indiretamente o aparelho governamental. O Estado tem uma “forma política autoritária, centralizadora e a serviço dos interesses privados com características patrimonialistas, tratado como propriedade pessoal levando ao nepotismo, clientelismo e corrupção” (COUTINHO, 2006, p. 183).

O Estado brasileiro de perfil intervencionista no campo econômico e social é provedor de bens e serviços, fomentador e regulador das ações de interesse da esfera privada. Ao Estado não cabe essa tarefa e tal fato acarreta a transferência de recursos públicos para esfera privada. Nessa transferência de responsabilidade, encontra-se a luta pela manutenção do poder.

Conforme Coutinho (2006, p. 184) a intervenção do Estado na economia criou condições favoráveis à expansão do capital privado. O Estado brasileiro foi e é dominado por interesses privados, reforçado pelo neoliberalismo que privatiza o patrimônio público na esfera da economia e retira direitos sociais conquistados. Para Grau (2006, p. 57) “Há marcante contradição entre o neoliberalismo – que exclui, marginaliza – e a democracia [...]. a racionalidade econômica do neoliberalismo já elegeu seu principal inimigo: o Estado Democrático de Direito”.

Bobbio (2000, p. 47) assevera que o Estado democrático e o Estado burocrático estão historicamente ligados um ao outro e que o desmantelamento do Estado de serviços esconde o propósito de reduzir a limites bem circunscritos o poder democrático.

Diante do contexto atual de investidas contra a democracia e ataque aos direitos, a ordem vigente do capital imprime ao Estado outra característica que é "isentá-lo do seu papel de garantidor de direitos, historicamente conquistados, ao diminuir suas responsabilidades sociais" (MOLINA, 2012, p. 590).

A discussão sobre Estado contém outros significados e evidencia questões e princípios ideológicos que norteiam aspectos relevantes e objetivos implícitos e explícitos para sua legitimação, principalmente se em suas funções estão as condições para garantir a reprodução capitalista. Nesse sentido, é pertinente compreender como as políticas educacionais podem legitimar o Estado a reproduzir o capitalismo pelo exercício do poder.

## **1.2. Formação social, política e econômica: determinantes históricos para o campo brasileiro**

O cenário geográfico, o tamanho territorial e as condições naturais do Brasil são pano de fundo da história econômica e ponto de partida da colonização do país. Caio Prado Jr. (1985, p. 6) propõe que para compreender o caráter da colonização brasileira há de se considerar a expansão marítima dos países da Europa, a revolução na arte de navegar e nos meios de transportes por mar, que desloca o comércio de antigas rotas para a expansão europeia pelo Oceano. O papel pioneiro coube aos Portugueses por estarem melhor situados geograficamente, que começaram a desenhar um plano para atingir o Oriente contornando a África.

Outras rotas a partir da navegação oceânica foram escolhidas pelos espanhóis, franceses, ingleses, holandeses em detrimento do antigo sistema comercial terrestre ou mediterrâneo. O pensamento historiográfico de Caio Prado Júnior (1985, p. 7) afirma que "todos os grandes acontecimentos desta era a que se convencionou com razão chamar de "descobrimientos", articularam-se num conjunto que não é senão um capítulo da história do comércio europeu".

[...]. Foi somente no fim do século XV que se iniciou um enorme processo de colonização que marcou a história do trabalho de nosso continente. Impulsionada pela expansão comercial que caracterizava a acumulação primitiva em curso na Europa, a América Latina passou a ser cobiçada pela nascente burguesia mercantil e pelos Estados nacionais recém-constituídos no velho continente. Foi assim que se iniciou o processo de colonização europeia na América Latina (ANTUNES, 2011, p. 17).

Não havia a princípio a ideia de povoamento. O que interessava residia no comércio, cujo foco eram as atividades mercantis. A ocupação com povoamento efetivo só surgiu como contingência “para abastecer e manter as feitorias e organizar a produção dos gêneros que interessavam ao comércio. [...] fala-se de colonização, mas o que o termo envolve não é mais que o estabelecimento de feitorias comerciais” (PRADO JÚNIOR, 1985, p. 8).

A colonização com a ocupação de territórios teve variações de acordo com os produtos que cada território pôde gerar e oferecer. Para Caio Prado Júnior (1985, p. 14) a colonização dos trópicos tomou aspecto de vasta empresa comercial, destinada a explorar os recursos naturais de um território em proveito do comércio europeu. O Brasil é uma das resultantes da colonização tropical.

[...]. Se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde, ouro e diamante; depois algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais do que isso. É com tal objetivo [...], voltado para fora do país e sem atenção a considerações que não fossem de interesse daquele comércio, que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras. Tudo se disporá naquele sentido: a estrutura social, bem como as atividades do país. [...] articulados numa organização puramente produtora, mercantil, constituir-se-á a colônia brasileira. Este início, cujo caráter manter-se-á dominante através dos séculos da formação brasileira, gravar-se-á profunda e totalmente nas feições e na vida do país. Particularmente na sua estrutura econômica. E prolongar-se-á até nossos dias, em que apenas começamos a livrar-nos deste longo passado colonial. Tê-lo em vista é compreender o essencial da evolução econômica do Brasil.

A colonização na América Latina não foi voltada para as colônias de povoamento e sim pela organização de colônias de exploração “voltadas para incrementar o processo de acumulação primitiva do capital” (ANTUNES, 2011, p. 17). Era comum nas colônias a exploração do trabalho indígena e do trabalho escravo africano, esse sobre o qual a vida econômica e social colonial no Brasil firmou sua base, sendo exemplar a exigência da Coroa portuguesa da presença de escravos, para conceder terras sob o regime das sesmarias. No Brasil colonial a escravidão “se estendeu pelas áreas rurais, minas, cidades, oficinas, ranchos

e um vasto conjunto de atividades econômicas, escalas de produção e estruturas socioeconômicas diversas. Apenas um fator as uniformizava: o uso do trabalho escravo” (BARBOSA, 2008, p. 39).

O processo histórico de constituição da economia brasileira foi alicerçado nas raízes históricas do desenvolvimento da economia colonial. Para Furtado (2003, p. 15) a ocupação econômica constituiu um episódio da expansão comercial da Europa, para a qual o início da ocupação econômica do território brasileiro foi consequência da pressão política exercida sobre Portugal e Espanha pelas demais nações europeias.

Determinantes históricos marcaram a construção da formação social, política e econômica do Brasil e o trabalho escravo foi estruturante no sistema colonial. Desse modo, nesse período a estrutura da economia tinha base no comércio de escravos, a produção dependia desse tipo de trabalho, constituindo uma formação social escravista e uma sociedade hierarquizada: proprietários de terras, escravos e comerciantes.

Segundo Barbosa (2008, p. 39) o Brasil colonial foi muito além de um simples espaço de geração de excedente para as metrópoles, pois havia internamente a produção mercantil e de subsistência baseada no trabalho escravo que faziam proliferar propriedades rurais com grandes lavouras, engenhos de açúcar, minas, rebanhos, entre outros. As relações de trabalho se davam no ambiente privado e não-contratual, em que “as relações entre senhor e escravo são mediadas, de um lado, pela violência, e de outro por favores pessoais” (BARBOSA, 2008, p. 47). Cabe registrar, que:

Ao se fazer um resumo da formação histórica do Brasil, vale lembrar que o país se desenvolve, como colônia de Portugal, tendo como referência na produção o latifúndio, a escravidão, e a exportação de matérias-primas. Mesmo com a República, no final do século XIX, o sistema da grande propriedade rural continua dominante. Ao longo do século XX, a modernização conservadora do Brasil, reproduz o atraso dos séculos coloniais, tentando sempre manter a estrutura do privilégio e da dominação (PEREIRA, 2013, p. 290).

Com a independência do país em 1822, foi criada uma nova constituição em 1824, que versa sobre o direito à propriedade instituída entre os direitos individuais cuja regulamentação só ocorreu com a Lei de Terras de 1850. Há que se ressaltar a historicidade e importância dos marcos regulatórios dos processos econômicos, políticos e sociais, a exemplo da Lei de Terras, Lei Euzébio de Queiroz (extinção do tráfico de escravos) e da Lei do Comércio (código comercial que regulamentava as sociedades anônimas). Contudo, “esse novo marco

jurídico seria crescentemente adaptado e reinterpretado ao sabor dos interesses econômicos” (BARBOSA, 2008, p. 118).

A Lei de Terras foi regulamentada em 1854, descentralizando o processo de legislação fundiária; as terras devolutas só poderiam ser adquiridas através da compra, e previa a revalidação das sesmarias ou outras concessões, respeitando os direitos de posseiros e sesmeiros. A primeira Lei de Terras do Brasil (1850 a 1930) garantiu que as terras devolutas se tornassem propriedade do Estado. Como sublinha Barbosa,

Segundo a Lei n. 601 de 1850, a aquisição de terras somente poderia ser realizada por meio da compra, proibindo em tese as modalidades então tradicionais, como posse ou a adoção. [...] a terra, em vez de fonte de prestígio social, deveria ser tratada como mercadoria, da mesma forma que a força de trabalho, com a Abolição, ao menos em tese, passaria a ser negociada no mercado (BARBOSA, 2008, pp. 118 - 119).

A Constituição de 1891 (BRASIL, 1891) em seu artigo 72 garante o direito individual à propriedade privada, com exceção de desapropriação por necessidade ou utilidade pública.

No período de 1894 a 1930 estabeleceu-se a política café-com-leite, fortalecendo a oligarquia rural e transformando o Brasil no primeiro produtor e exportador de café do mundo. A revolução de 1930 foi um marco para a transição do país com profundas transformações na sociedade e na política brasileira. O país que foi predominantemente rural deu lugar a outras práticas com o avanço da industrialização, tornando-se mais urbano e industrial, em outras palavras, o campo sofre mudanças significativas, inclusive o enfraquecimento político da oligarquia rural.

Na era Vargas nasceu o movimento tenentista que fazia a crítica à grande propriedade e defendia melhores condições para os que viviam no meio rural, espaço este considerado de atraso. Esse movimento não foi à frente e criou-se a chamada “Marcha para o Oeste” com o objetivo de ocupar territórios não povoados e onde foram criadas as primeiras colônias agrícolas, a exemplo de Ceres no estado de Goiás, em 1941.

Pouco antes, a Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) reconheceu os direitos dos trabalhadores, estabelecendo as condições de trabalho no campo. No parágrafo 4º do Artigo 121, destaca a regulamentação do trabalho agrícola, prevê a fixação do homem no campo e refere-se à educação rural. Contudo a “fixação do homem no campo” esteve associada ao trabalho assalariado e reproduziu a ideia de que o trabalhador deveria se manter no mesmo

lugar e com “uma formação e educação escolar com conhecimentos elementares para o campo e/ou um ensino restrito, localista e particularista de educação para fixá-los no campo” (FRIGOTTO, 2013, p. 277).

Na Constituição de 1937 (BRASIL, 1937) a menção ao rural perpassa apenas o artigo 148 quando dispõe sobre a aquisição da propriedade por usucapião e não há qualquer menção à proteção específica para o trabalhador rural. Nove anos mais tarde, a Constituição de 1946 manteve em seu artigo 141 a garantia do direito de propriedade.

A publicação “Tipologia Regionalizada dos Espaços Rurais Brasileiros: implicações no marco jurídico e nas políticas públicas”, produzida pelo Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA, 2017), apontou que esta Constituição em seu artigo 156 trouxe de volta o tema da fixação do homem no campo e previa planos de colonização e de aproveitamento das terras públicas. O documento, ao descrever as marcas deixadas pela legislação, discute sobre a concepção do rural no período da redemocratização e nele pôde-se ler:

Uma novidade no período é que os trabalhadores rurais tornaram-se atores políticos, organizando-se, fazendo encontros, trazendo suas demandas ao espaço público e entrando em debate demandando reforma agrária e direitos trabalhistas. Suas mobilizações marcaram fortemente a década de 1950 e o início dos anos 1960, configurando claramente uma questão agrária e um conjunto de temas que colocavam o rural na ordem do dia (IICA, 2017, p. 259).

Associado a esse cenário está a organização e articulação dos movimentos sociais do campo e as lutas políticas dos trabalhadores rurais. Como afirma Maricato (2003, p. 160), a lei foi utilizada para manutenção e fortalecimento de poder e privilégios, com resultados como segregação e exclusão.

A política educacional está relacionada a situações no tempo e no espaço em diferentes períodos da história articulada aos interesses sociais e econômicos. Tafarel e Molina (2013, p. 572) apontam que a política educacional brasileira pode ser diferenciada em quatro períodos principais, de acordo com os modelos econômicos predominantes: o período da colonização, o da Proclamação da República, o Estado Novo e o da abertura democrática. No período da colonização as relações econômicas eram escravocratas, a propriedade era recebida por concessão e transmitida por hereditariedade, e as autoras observam que:

As leis maiores que governavam a educação no Brasil eram as leis oriundas de Portugal, e nossa educação estava sujeita às determinações da Corte portuguesa. As reformas educacionais do Brasil eram desdobramentos das reformas educacionais de Portugal [...] do país colonizador. Os planos para a educação no Brasil vinham de fora do Brasil (TAFAREL; MOLINA, 2013, pp. 571-572).

Entretanto, no período da Proclamação da República o modelo escravocrata se mostrou insuficiente para garantir o desenvolvimento agrário e industrial, e a política educacional avançou na medida em que houve o rompimento com Portugal, a aprovação da Lei de Terras e a promulgação da primeira lei sobre a educação por D. Pedro I.

Com o advento da República, o subsequente período da industrialização e a organização do Estado mais tarde denominado o Estado Novo, surgiram reivindicações em torno da educação e mais especificamente as primeiras reivindicações de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional.

A ditadura instalada com o golpe militar propiciou “pactos e acordos internacionais, principalmente com os Estados Unidos, que subordinavam o Brasil às relações internacionais de produção. Os planos educacionais continuavam vindos de fora do Brasil” (TAFAREL; MOLINA, 2013, p. 572).

Já no período da abertura democrática destaca-se a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Para Tafarel e Molina,

Os rumos da educação de um país, considerando o modo de produção capitalista – baseado na propriedade privada, na superexploração dos assalariados e dos trabalhadores em geral, e no Estado Burguês [...] -, dependem da correlação de forças instituída em cada momento histórico (TAFAREL; MOLINA, 2013, p. 573).

Cada período histórico, do Brasil colônia ao independente e na sequência republicano, marca profundamente a história e as vinculações das correlações de forças existentes e do poder político com a propriedade da terra. Nesse contexto é preciso considerar que nos constituímos sob a égide de uma conformação política, econômica e social, determinante e capaz de naturalizar concepções e visões de mundo, produzindo realidades que são resultados de relações históricas que marcam a sociedade, moldam o Estado e o modelo de desenvolvimento dominante.

### **1.3. O modelo de desenvolvimento dominante e a luta por direitos e políticas públicas**

#### **1.3.1. Um olhar sobre o contexto do campo**

O campo brasileiro configura-se com uma realidade complexa e dinâmica pela implantação de modelos de desenvolvimento excludente, concentrador e insustentável social, econômico, político e ecologicamente. Historicamente, a população do campo foi desprovida do acesso aos direitos sociais. O capitalismo no campo nega direito e emancipação dos sujeitos pela exploração da força de trabalho e precarização das condições de vida, de trabalho e de produção.

Os modelos conservadores de desenvolvimento no campo foram forjados na aliança entre o latifúndio e os setores financeiros e industriais, e excluíram de suas estratégias a realização efetiva da reforma agrária e a ampliação da garantia de direitos para a população do campo. A industrialização e a urbanização da economia brasileira nos anos 1930 possibilitaram mudanças na agricultura. Segundo Delgado (2012, p. 14) “a chamada ‘modernização conservadora’ da agricultura nasceu com a derrota do movimento pela reforma agrária” e destaca que:

[...] nesse processo de modernização [...], pode-se visualizar um pacto agrário modernizante e conservador, que, simultaneamente à integração técnica da indústria com a agricultura, trouxe [...] para o seu abrigo as oligarquias rurais ligadas à grande propriedade territorial e ao capital comercial.

A herança do modelo de desenvolvimento adotado no Brasil, durante o século XX, foi caracterizado pelo monopólio do poder e por um projeto desenvolvimentista nacional que orientava toda a ação pública com um formato único e uma visão homogênea da população e da realidade do país, tendo influenciado sobremaneira na formulação de políticas públicas aplicadas no campo, sem considerar as reais demandas dessa população.

As pesquisas comparadas e internacionais de políticas educacionais ainda são repletas de exemplos da imposição de um modelo de desenvolvimento do tipo “um tamanho serve para todos” e a aplicação inapropriada de “padrões mundiais”. [...] Assim, torna-se necessário uma análise crítica da retórica global em todos os níveis do processo de formulação de políticas (YANG, 2015, p. 338).

As políticas e instrumentos que estruturam o atual modelo de desenvolvimento aliadas às políticas de fortalecimento do agronegócio geraram exclusão e desigualdade nas relações sociais e de poder.

O que hoje chamamos de “agronegócio” é fruto de décadas de transformações econômicas e institucionais no campo brasileiro, paralelas à neutralização coercitiva e simbólica das lutas dos trabalhadores rurais desde a implantação da ditadura do capital sob tutela militar em 1964 até a hegemonia neoliberal entre as décadas de 1990 e 2000 (FARIAS, 2014, p. 239).

O agronegócio foi resultado de um pacto político voltado ao fortalecimento do modelo agroexportador, formado pela aliança do grande capital, representado pela agricultura patronal, com setores financeiros e industriais, apoiado e financiado pelo Estado.

Os grandes proprietários de terra, os empresários rurais e do agronegócio no Brasil apresentam uma configuração que legitima a identidade de classe, sua representação de interesses e construção da hegemonia que define uma organização e prática política que contribuem para o exercício da dominação e exploração de classe.

Sendo assim, o agronegócio representa uma concepção ideológica de desenvolvimento para o campo e seus defensores que o apresentam como moderno e produtivo.

O conceito de agronegócio é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem de exploração, trabalho escravo, extrema concentração de terra, coronelismo, clientelismo [...], atraso político e econômico. [...] a imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la” [...] (FERNANDES, 2007, p. 4).

Para Marx (2010) o Estado é uma força externa que se põe acima da sociedade para garantir a dominação de uma classe por outra e a manutenção da propriedade.

De forma mais específica, as políticas públicas são consequências de processos de disputas e da correlação de forças presentes na sociedade, sobre as quais os interesses definem as formas e diretrizes políticas e pautam a atuação e intervenção do poder público. As políticas públicas são consequências também de disputa de interesses e de projetos políticos antagônicos e têm seus princípios presentes na dinâmica das relações entre Estado, sociedade civil e mercado. A Constituição Federal de 1988 além de ser um marco ao incorporar demandas políticas e sociais, incorpora exigências de formulações de políticas democráticas e

de interesse público, determinantes para a descentralização de políticas públicas em áreas da saúde, educação e assistência social. No processo Constituinte foi demarcado no ordenamento jurídico os direitos atuais e concepções avançadas e populares em contraponto aos interesses privatistas e latifundistas, especialmente no campo.

A sociedade civil é o espaço para o exercício da função hegemônica e da luta de classes. A hegemonia jamais será “total e exclusiva, embora por definição seja sempre dominante” (Willians, 1979, p. 116). Para Wanderley (2009) há uma parte da sociedade civil que detém o poder e quer estabelecer o consenso sobre o modo de produção capitalista do modelo neoliberal ampliando os interesses privados e corporativos, para que prevaleça o discurso e as práticas dessa sociedade civil hegemônica.

Em contrapartida, há outra parte da sociedade civil que apresenta os resultados perversos do modelo neoliberal, seus conflitos, a competitividade, o empreendedorismo e a individualidade, conforme também aponta Wanderley. A relação de hegemonia pressupõe a necessidade de construção de relações contra-hegemônicas.

Nesse sentido, a classe trabalhadora precisa construir uma contra-hegemonia, um projeto de classe capaz de contrapor o projeto hegemônico dominante; para isso, além da organização de classe (na sociedade civil) faz-se necessária a combinação de forças entre esta e a sociedade política (ROCHA, 2013, p. 56).

Nesse contexto as disputas se acirram, setores democráticos e populares defendem a universalização e ampliação de direitos e o fortalecimento do papel do Estado como provedor e mantenedor das políticas públicas. Dentro dos setores hegemônicos há tendências conservadoras e privatistas que defendem a redução de direitos e do papel do Estado, como também as políticas econômicas em detrimento das políticas sociais.

Entretanto, desde o final do século XX alguns desses setores também defendem a ampliação de direitos e do papel do Estado como aquele que financia porque se consideram setor público não estatal. Para Yang (2015, p. 326) as políticas públicas são coletivas por natureza e estão no centro de uma luta política entre seus resultados e seu potencial para emancipação humana. E, aponta ainda, que a globalização é um desafio para comparações entre políticas educacionais, mas que o contexto nacional continua sendo importante porque “o reconhecimento de políticas como processos se situam em contextos reciprocamente

influenciados, inter-relacionados e contínuos, a serem levados em consideração na hora de formular ou analisar políticas” (YANG, 2015, p. 326).

Em 2015, o Relatório divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)<sup>3</sup> apontou que o Brasil erradicou a fome e reduziu a extrema pobreza contribuindo para alcançar a meta proposta pelos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), com destaque para esse resultado por meio de políticas públicas inovadoras que permitiram a capilaridade do Bolsa Família com o Cadastro Único para Programas Sociais.

As políticas de redução da pobreza, em especial no campo, não podem se restringir ao caráter compensatório e assistencialista, devem ser políticas de Estado que interfiram nas questões estruturantes, a exemplo da educação de qualidade que efetivamente promovem a superação da pobreza. As políticas de caráter compensatório estão associadas a ações e investimentos com mecanismos para amenizar as desigualdades sociais por meio de programas de transferência de renda para os mais pobres com o objetivo de promover a melhoria das condições de vida e garantia de acesso aos bens e serviços.

Entre alguns exemplos de programas de transferência de renda que beneficiaram famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza estão os Programas Bolsa Família (2003); Bolsa Escola (2001); Bolsa Alimentação (2001); Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAA) (2003).

Para a CONTAG (2013, pp. 60-63) a ausência de políticas públicas no campo, induzida pelo modelo de desenvolvimento desagregador e excludente, em especial na educação, ainda produz altos índices de analfabetismo e defasagem escolar, e permanece um processo migratório do campo para a cidade, em especial, de jovens, com destaque para as mulheres. Isso dificulta o acesso às alternativas de melhoria na qualidade de trabalho, renda e vida, sendo necessário aprofundar o debate sobre quais estratégias devem ser definidas para possibilitar a construção de políticas públicas que atendam as demandas dos sujeitos do campo.

Segundo dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), mais de 4.084 escolas do campo foram fechadas. As regiões norte e nordeste lideram o ranking. Em primeiro lugar está a Bahia com 872 escolas fechadas. O Maranhão aparece em segundo lugar, com 407, seguido pelo Piauí com

---

<sup>3</sup> Disponível em <http://br.undp.org> Acesso em: jan. 2018.

377. O fechamento dessas escolas atingiu cerca de 80 mil alunos em todo país e durante os últimos 15 anos, o meio rural teve mais de 37 mil unidades educacionais fechadas. Isto representa um retrocesso, a perda de direitos historicamente conquistados, contribui para o êxodo rural e consolida o papel do agronegócio. Segundo o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (Nera),<sup>4</sup> em 2015, no estado de Goiás houve uma diminuição das escolas do campo de 1.824 unidades para aproximadamente 575 unidades.

A Lei 12.960, de 27 de março de 2014 (BRASIL, 2014) altera a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. O que se configura na realidade é que o município tem poder de fechar as escolas ao alegar falta de alunos e verbas.

Para que esse cenário seja modificado é fundamental a articulação política do governo com os municípios e a luta permanente dos movimentos sociais do campo pela valorização do espaço rural como local de produção de conhecimento, cultura, desenvolvimento e de afirmação do modo de vida, elegendo a educação maneira de contrapor a hegemonia do atual modelo de desenvolvimento.

É indispensável que os sujeitos do campo que lutam por terra, trabalho e vida digna afirmem a luta por políticas públicas que garantam o direito à educação diferenciada da lógica do modelo dominante, de uma educação não seja para preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura. Trata-se de um pilar importante na construção de um projeto político de campo para superar o modelo capitalista estruturador do desenvolvimento em curso, de modo a possibilitar a prática e ação contra-hegemônica.

Um modelo desenvolvimento que reconheça os direitos dos sujeitos, reforcem os laços de solidariedade e assegurem a construção da cidadania contribuirá para a afirmação da identidade dos diversos sujeitos políticos e sua participação nos processos decisórios das políticas públicas. As lutas sociais coletivas podem dar suporte aos seus projetos políticos ao proporem a construção e consolidação de um novo padrão de desenvolvimento que seja inclusivo e sustentável.

Montaño; Duriguetto (2011, p. 119) consideram que as lutas sociais representam desdobramentos das lutas de classe, mesmo tendo objetivos imediatos diferentes, e que as

---

<sup>4</sup> Disponível em [www.fct.unesp.br/Nera](http://www.fct.unesp.br/Nera) Acesso em: jan. 2018

lutas de classes e sociais não são expressões contraditórias, mas parte de um processo comum, diferenciadas pelas formas de lutas, organização, objetivos e gênese das suas reivindicações.

### 1.3.2. Campo (re)negado como lugar de cidadania

A formação social e política têm raízes na história da dominação e da opressão do trabalho e da terra. Esse contexto é marcado por desigualdades e exclusão, numa constituição da formação social brasileira ancorada na colonização, no regime de escravidão e no latifúndio. É indispensável observar as condicionantes das matrizes culturais escravistas e latifundiárias do poder político e econômico das oligarquias. A dominação econômica e política implicaram em expropriação e ameaças permanentes aos direitos e à cultura das populações do campo.

Para a compreensão sobre o que denominamos neste trabalho por populações do campo, nos referenciamos no Decreto Presidencial nº 7.352/2010 que em seu Artigo 1º, Parágrafo 1º define:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os **trabalhadores assalariados rurais**, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Os trabalhadores e trabalhadoras rurais, ao longo do tempo, foram mantidos à margem da história social, política e cultural e considerados como inexistentes e inferiorizados pelos mecanismos de dominação-opressão e como sujeitos de história. Essa herança histórica relegou o campo a lugar de atraso e pobreza, expropriou os sujeitos de seus territórios e os excluiu dos processos de desenvolvimento.

A formação social e política também estabeleceu um padrão segregador do conhecimento ao classificar os trabalhadores e trabalhadoras e as populações do campo como incapazes de produzir conhecimentos legítimos. Para Santos (2010, p. 31) o padrão de conhecimento opera dividindo os coletivos sociais em existentes e inexistentes para o conhecimento.

A luta dos povos do campo, excluídos do direito e da cidadania, se dá pelo reconhecimento de não serem vistos como inferiores e sim como sujeitos de conhecimentos com sua própria história, sua memória, suas identidades e culturas que legitimam seus saberes e sua linguagem, numa tentativa de trilhar outro caminho em disputa contra o conhecimento hegemônico. Dessa forma, é imprescindível romper com a estrutura agrária e a superestrutura que alimentam a exclusão e a desigualdade social.

Os movimentos sociais e sindicais do campo como sujeitos coletivos de direitos e políticas contribuem para assegurar trabalho e educação dignos aos sujeitos do campo. Assim, é importante que o campo seja reconhecido como lugar de expressão da vida que afirma a identidade dos sujeitos, suas trajetórias, culturas, saberes, fazeres e fortalece valores de respeito à igualdade, à solidariedade, à democracia e ao exercício da cidadania.

### **1.3.3. Educação Rural – escolarização nas áreas rurais**

O modelo de desenvolvimento implantado no campo brasileiro marca até os dias de hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A visão de educação rural surge atrelada ao processo de colonização, ao regime de escravidão e ao latifúndio e suas relações de poder e dominação, prevalecendo a exploração pela classe dominante das pessoas desfavorecidas e pobres que não se reconhecem como sujeitos que também têm direitos. Esse processo histórico sedimenta as raízes da educação rural influenciando os processos de exclusão, dentro e fora da escola, dos sujeitos do campo.

A escola era destinada aos que residiam e trabalhavam nas zonas rurais. As políticas públicas para a escolarização das populações rurais não consideravam os sujeitos a quem se destinava seu contexto e suas relações sociais, culturais, produtivas e a necessidade de formação. É a partir dos anos 1930, do século XX, que é delineado um modelo de educação rural, desconectada com a realidade dos povos do campo, associada à “modernização do campo”. Para Ribeiro (2013, p. 297),

[...] mesmo encontrando-se registro de educação rural no século XIX, é somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associada a projetos de ‘modernização no campo’ patrocinados por organismos de ‘cooperação’ norte-americana [...].

Na década de 1930, a educação rural surge num período favorável ao desenvolvimento socioeconômico do Brasil e ao início da industrialização e disso decorre a base da escolarização rural. Esse processo provocou a migração do campo para a cidade em busca de trabalho, exigindo a instrução de trabalhadores para atender aos interesses da classe dominante e com o foco no processo de industrialização.

Nessa visão, a política adotada para a educação rural funcionou como um instrumento formador de mão de obra para o trabalho rural na perspectiva de modernização do campo, anulando os saberes acumulados pela experiência de quem garantia seu sustento por meio do trabalho com a terra. Os processos de industrialização se intensificaram nos anos 1960, evidenciando a necessidade da formação de trabalhadores qualificados para a nova realidade econômica e social da época.

Entretanto, a influência da formação social brasileira, a estrutura de ocupação da terra pelo latifúndio e a exploração da força de trabalho, mantenedores da estrutura tradicional agrária, foram elementos de reforço ao desprezo, por parte das elites, pela aprendizagem escolar das populações do campo.

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas (RIBEIRO, 2013, p. 298).

A luta dos trabalhadores rurais contra a exclusão da população pela escolarização e pela reforma agrária, a partir da década de 1960, vai refletir na redefinição da educação e nos debates a favor de uma educação que respeite as especificidades dos povos do campo, e a luta organizada possibilita outra perspectiva de educação para essa população.

#### **1.3.4. Educação básica do campo**

A educação rural instituída pelos organismos oficiais desempenhou um papel de inserir os sujeitos do campo na cultura urbano-industrial. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61(BRASIL, 1961) no artigo 105, consta: “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a

adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) sancionada no regime militar em seu artigo 1º descreve a formação para qualificação para o trabalho. Para a área rural está relacionada à produção agrícola.

No final dos anos 1980 com o processo de saída do regime militar, os movimentos sociais se articulam em prol de vários direitos e pela universalização da educação escolar. As mobilizações em torno do processo Constituinte, pela democratização, e afirmação de uma cultura de direitos garantiram importantes conquistas populares e espaços de participação nas políticas públicas que atendam as necessidades coletivas e o bem comum, formuladas através da articulação entre o Estado e a sociedade.

Nesse sentido, foi fundamental a luta pela universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação, ampliando a conquista de direitos. A luta organizada proposta pelos movimentos sociais favoreceu e influenciou as ações políticas em busca de outra perspectiva de educação para o campo, e as mudanças exigidas pela demanda social articularam mobilização e negociação entre o Estado e os movimentos sociais do campo, elaborando alternativas para a superação dos conflitos, exercício necessário para a construção e execução de políticas públicas.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foram marcos para assegurar a educação enquanto direitos humanos e sociais. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206 postula a educação como direito de todos ao acesso e à permanência na escola, e a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) determina em seu Art. 1º:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Portanto, os indivíduos podem ser educados e tornarem-se cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações, entre outros ambientes. Assim, a escola e os espaços fora da escola são reconhecidos como um chão de aprendizagem para o exercício da cidadania. Desta Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) emerge a necessidade de Planos Estaduais e Municipais de Educação Coordenados por um Plano Nacional de Educação. A LDB/96 abriu espaço para as discussões sobre diretrizes operacionais para a escola do campo

e sobre Educação do Campo como demonstra ao instituir no seu artigo 28 o direito à igualdade do acesso à escola e o respeito às diferenças.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Isto possibilitou que o Conselho Nacional de Educação convocasse audiências públicas com órgãos do sistema e a sociedade civil, para elaboração de diretrizes específicas a fim de adequar o projeto das escolas do campo à realidade rural brasileira. O atual Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>5</sup>, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

É a partir dos direitos que se resgata a cultura dos povos, consolidando suas culturas locais, regionais e nacionais. A luta por educação básica do campo compreende a luta por um projeto de sociedade amplo, justo e igualitário para o campo e para a educação.

### **1.3.5. Do Ensino Agrícola ao Ensino Técnico no Brasil**

O ensino agrícola no Brasil está relacionado ao contexto do desenvolvimento econômico e industrial do País. A crescente urbanização em virtude da industrialização gera o crescimento das cidades e como consequência a migração torna-se uma ameaça, pois o mercado de trabalho urbano não absorveu a mão de obra do meio rural, sendo necessário criar instrumentos para fixação do homem no campo.

Desde a República Velha há uma preocupação com o ensino agrícola. O Decreto nº 8.319, de 20 de novembro de 1910 (BRASIL, 1910) regulamentou e estruturou o ensino agrícola no Brasil e tinha por finalidade a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias. O ensino técnico era ministrado como Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola.

---

<sup>5</sup> Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br) Acesso em: fev. 2018.

Em 1934, com a expansão da indústria no Brasil o ensino técnico industrial tornou-se elemento importante para consolidar a indústria nacional e isso impulsionou a fundação das primeiras Escolas Técnicas. Com a queda da ditadura Vargas o ensino agrícola de nível médio foi regulamentado por meio do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 (BRASIL, 1946) chamada de “Lei Orgânica do Ensino Agrícola” que em seu artigo 1º estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, ramo de ensino até o segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

Um marco importante para a organização do sistema educacional no Brasil foi a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estruturando o ensino em três graus, a saber: primário, médio e superior. Em relação ao ensino técnico, de grau médio, para Franco (1987, p. 52):

A referida lei fixou normas para formação de professores para o ensino primário e para o funcionamento dos cursos industrial, agrícola e comercial. [...]. As escolas agrotécnicas passaram a se denominar Colégios Agrícolas. [...]. Condizentes com o modelo desenvolvimentista adotado pelo Governo da década de 60, essas escolas procuraram se ajustar às demandas decorrentes do surgimento de grandes empresas e de conglomerados industriais voltados para o desenvolvimento de tecnologias agrícolas [...].

Convém destacar que as escolas agrícolas antes sob a coordenação da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), passa à jurisdição do Ministério da Educação e Cultura (MEC) pelo Decreto nº 60.731/67 (BRASIL, 1967). E a SEAV passa a ser denominada no MEC de Diretoria de Ensino Agrícola (DEA). Em 1970, foi criado o Departamento de Ensino Médio (DEM) que aglutinou as Diretorias de Ensino Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário.

Quando o MEC assumiu o ensino agrícola através da Diretoria de Ensino Agrícola – DEA, determinadas políticas foram marcantes [...] no sentido de reformular a filosofia do ensino agrícola, sendo implantada então, a metodologia do sistema “escola-fazenda”, que se baseou no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender” (SOBRAL, 2015, p. 85).

O sistema escola-fazenda tinha como objetivo “proporcionar condições para efetividade do processo de ensino/produção, fazendo do trabalho um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, visando conciliar educação-trabalho e produção” (SOBRAL, 2015, p.

85). Esse sistema foi introduzido em 1966 pelo Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso (CONTAP II).

Desde a década de 1950, com implantação da indústria de base, o Brasil sofreu acelerada industrialização, com conseqüente crescimento do setor de serviços. No entanto, o sistema educacional vigente não tinha condições de oferecer recursos humanos exigidos pela expansão econômica. [...]. Com o golpe militar de 1964 [...], o governo aceitou ajuda dos Estados Unidos para a implantação das reformas educacionais, realizadas por meio dos acordos MEC – Usaid (firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development). O Brasil passou, então, a receber assistência técnica e cooperação financeira que resultaram nas Leis nº 5.540/68 (ensino universitário) e nº 5.692/71 (ensino de 1º e 2º graus) (ARANHA, 2006, p. 232).

Com a aprovação da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), definiu-se uma nova política para o ensino técnico agrícola ancorado na teoria do capital humano, difundida no Brasil na década de 1970. Foi criada pelo Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973 (BRASIL, 1973) a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), órgão autônomo do MEC com a finalidade de revitalizar o ensino agropecuário que transformou a administração e coordenou uma rede de 33 Escolas Agrícolas Federais que em 1979 passaram a ter a denominação de Escolas Agrotécnicas Federais. Em 1986 a COAGRI foi extinta e o ensino técnico passou a ser subordinado à Secretaria de Ensino de 2º grau (SESG).

O cenário dos anos de 1980 e 1990 trouxe profundas mudanças com a globalização da economia e o processo de reestruturação produtiva cedendo espaço para as inovações tecnológicas, com políticas para atender às exigências impostas pelos organismos financeiros internacionais. Inclusive em torno da possibilidade de um novo tipo de educação profissional - a educação politécnica. Para Frigotto (2013, p. 277), a concepção da educação politécnica relaciona-se de forma direta com os processos educativos e de construção de conhecimentos articulados ao trabalho produtivo:

No Brasil, a introdução da educação politécnica se dá na década de 1980, [...], e constitui claro contraponto às concepções de educação e formação profissional protagonizadas, ao longo da ditadura civil-militar das décadas de 1960 e 1970 e nos embates quando da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação, nas décadas de 1980 e 1990, pela noção ideológica economicista do capital humano. Uma contraposição, pois, à visão adestradora e fragmentária de educação e formação profissional sob a ótica da polivalência e da multifuncionalidade do trabalhador, hoje reafirmada pela pedagogia das competências. Nesta visão, a escola deve ensinar e educar de acordo com o que serve ao mercado.

Para Saviani (2003, p. 140) a noção de politecnicidade se encaminha para superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual e diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.

Cabe registrar que, as bases para a reforma do ensino profissionalizante aconteceram no contexto da Reforma do Estado, e estava na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996) e no Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) que “configura uma proposta que separa a formação acadêmica da Educação Profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatistas dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais” (SOBRAL, 2015, p. 92).

Fazemos aqui um parêntese sobre a implementação da Reforma do Estado determinada pelo então presidente FHC, com a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado<sup>6</sup> que definiu e estabeleceu diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. O Plano foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e aprovado em 21 de setembro de 1995 pela Câmara da Reforma do Estado, submetido e aprovado pelo Presidente FHC.

Essa Reforma do Estado brasileiro teve alicerce nos ajustes estruturais articulada à reestruturação produtiva com os ditames neoliberal, a partir das exigências dos organismos financeiros internacionais, atendendo dessa forma às necessidades de acumulação do capital financeiro. Para Montañó; Duriguetto (2011) os pilares do neoliberalismo são a minimização do Estado e a liberdade de mercado, ou seja, a ‘retirada do Estado’ ou Estado Mínimo alterando as bases do Estado de Bem-Estar Social e da sociedade.

O Estado passou a garantir condições atrativas do ponto de vista dos investidores estrangeiros que incluíam “a segurança das instituições; a infraestrutura; a privatização e desnacionalização de empresas públicas; a redução e restrição do gasto público-estatal; a desregulamentação das relações de trabalho e a desobrigação, desoneração e remuneração do capital especulativo” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, pp. 205-206).

Por seu turno, o contexto da Reforma do Estado beneficiou o projeto neoliberal e submeteu as políticas públicas aos interesses do capital financeiro. Nesse sentido, os reflexos da Reforma ainda se fazem presentes ao explicitar o papel dual do Estado quando da ampliação da

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano->  
Acesso em: mar. 2018

formação profissional na perspectiva do mercado para formação de mão de obra a exemplo do PRONATEC. E por outro lado com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que forma não apenas mão de obra, mas uma classe burocrática com competências sob o viés da dominação do mercado, condicionante dos modos e conteúdos educacionais. O Estado não exclui o acesso ao direito, mas cria mecanismos para limitar para quantos e até onde serão estendidos os direitos.

O ensino agrícola em seu contexto influenciou iniciativas de políticas educacionais voltadas à formação profissional. Porém, o processo histórico, a globalização da economia de mercado e as transformações e inovações tecnológicas alicerçaram a configuração do desenvolvimento brasileiro marcado pela exclusão do acesso ao direito à educação.

### **1.3.6. Educação como direito**

O conflito de classe e o embate político trouxe à tona a discussão sobre a conquista e a manutenção de direitos. No Brasil, o direito à educação está estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]”.

A educação foi tratada como privilégio de poucos e as lutas sociais foram e são fundamentais para que a mesma seja reconhecida como direito de todos, e deve ser pensada no seu sentido mais amplo, levando em conta todas as dimensões do processo de formação humana. Assim

[...] como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política [...] (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85).

Os processos educativos permeiam a vida das pessoas no âmbito familiar, no trabalho, na comunidade. A educação escolar é a base constitutiva na formação dos sujeitos e os sistemas escolares são parte desse processo. Portanto a garantia do direito à escolarização em sua plenitude precisa ser efetivada.

As estratégias do receituário neoliberal onde as habilidades e capacidades estão reduzidas à dimensão do mercado, influenciaram uma educação voltada ao desenvolvimento econômico, à formação de mão de obra qualificada sem formação para a cidadania. Portanto, um processo de conformação de novos cidadãos mediante a consolidação dos valores do individualismo, empreendedorismo e competitividade que consubstanciam a concepção de mundo.

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada [...] um mandato que estimule as instituições de educação formal [...] romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser ‘essenciais’” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Com efeito, para Frigotto (2012) a escola tem um papel revolucionário em construir um método materialista histórico dialético partindo dos sujeitos concretos valorizando sua origem, seus saberes, linguagens e culturas. O saber emancipa, liberta e transforma indivíduos em sujeitos políticos coletivos, protagonistas de mudanças na sociedade. O reconhecimento do direito à educação torna exigível que sua oferta seja garantida para todas as pessoas, com igualdade de oportunidades, acesso ampliado, qualidade e universalidade.

O debate sobre a necessidade do direito, pela ação do Estado, aos sujeitos para que sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, como iguais, é fundamental para a conquista de políticas públicas. As políticas sociais constituem “um espaço privilegiado de atuação política no (re) desenho do Estado, estabelecendo o vínculo necessário entre conflitos e demandas por direitos e busca de alternativas de emancipação” (CARVALHO, 2008, p. 25).

Para Azevedo (2004, p. 60) são as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e, por isso, são definidas como o Estado em ação. Essencial é a construção de estratégias que sustentem as conquistas dos direitos sociais por meio de políticas públicas. Mesmo com direitos assegurados na Constituição Federal de 1988 ainda há necessidade de uma articulação eficiente para a concretização de políticas sociais que construam um padrão de desenvolvimento sustentável, com distribuição de renda e cidadania

plena. A educação deve ser reconhecida como direito de todos, e as lutas pela educação envolvem a luta por direitos.

Segundo Gohn (2006, p. 35), “[...] o tema dos direitos é fundamental porque ele dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório”. A luta por educação fortalece as lutas por direitos. A luta coletiva tem buscado conquistar e assegurar direitos negados aos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

O espaço rural, por muitos anos, foi marcado pelo abandono e pela precariedade das políticas sociais estruturantes. As políticas sociais implementadas nem sempre atendem às demandas específicas da população rural, e por vezes, “ainda prevalece uma cultura coronelista e clientelista que transforma ‘direitos sociais’ e ‘controle social’ em meros instrumentos de troca e barganha política” (CONTAG, 2009, p. 75).

É necessário romper com os espaços dominados pela ordem tradicional e por métodos clientelistas. É preciso ter um campo de atuação que contemple projetos emancipatórios que ressignifiquem as lutas no campo da educação e promovam a transformação da realidade social, e os movimentos sociais e sindicais têm um papel importante na luta por garantias e direitos porque são protagonistas da sociedade civil organizada na luta pela educação; conforme lembra Gohn (2006, p. 35) os movimentos pela educação “têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e outros espaços institucionais”. A luta por educação fortalece as lutas por direitos.

## **2. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

### **2.1. Trabalho e educação**

As abordagens sobre as imbricações entre trabalho e educação são complexas. Uma primeira questão está na pesquisa em educação que considera os aspectos teórico-metodológicos na área do trabalho e educação e sua relação com o mundo do trabalho.

Para Frigotto (2013, p. 47), a pesquisa no campo da relação trabalho-educação tem o desafio de avançar no plano da construção teórico-metodológica e no sentido de desvendar as mediações históricas, como também na construção de análises específicas sobre o papel da

educação e da formação profissional na produção social da existência humana e no entendimento sobre a formação humana no contexto das mudanças no mundo do trabalho.

A categoria *trabalho* é essencial para este debate, pois em torno dela é que se organizam as estratégias de acumulação, na ordem do capital, *versus* as estratégias de emancipação, na ordem dos trabalhadores. Mas, a categoria *trabalho* também é um conceito em disputa, inquestionável para o debate da educação na perspectiva da formação profissional (SANTOS, 2016, p. 76).

Kuenzer (2013, p. 66) afirma que outra questão que se coloca é a necessária e adequada articulação entre as categorias de análise, entre teoria e prática. As categorias são os fios condutores da investigação e da análise, que segundo a autora são definidas como categorias metodológicas e categorias de conteúdo.

As categorias metodológicas que se desenvolvem no âmbito do “materialismo histórico são categorias do próprio método dialético: práxis, totalidade, contradição e mediação” (KUENZER, 2013, p. 63). As categorias de conteúdo são os recortes particulares quando da investigação dos conceitos, formas de estruturação e organização e são passíveis de detalhamento em subcategorias, configurando-se assim “um movimento que vai do geral ao particular na exposição, e do particular ao geral na investigação e na exposição” (KUENZER, 2013, p. 66).

Neste aspecto, Ciavatta (2016, p. 64) ao pensar a história do trabalho em educação identifica categorias gerais e categorias específicas de acordo com a natureza dos objetos de pesquisa e afirma que ambas são categorias epistemológicas sobre as quais estão apoiadas as questões metodológicas. De acordo com a autora, as categorias gerais com densidade teórica se constituem no estudo da realidade social da educação e do trabalho, a exemplo da historicidade, totalidade, contexto, contradição, classes sociais e outras. Quanto às categorias específicas no campo empírico do trabalho e educação, encontramos a educação profissional, o capital humano, as competências, e outras.

Abordamos a categoria trabalho como categoria fundante e ontológica do ser humano e na relação com o capital quando descrevemos sobre a educação dos trabalhadores como a educação e formação profissional.

[...] Contrariamente, ao tomarmos como categoria de análise a concepção de trabalho em geral, na dimensão da produção da existência humana, em suas

múltiplas possibilidades, embora determinadas em última instância pela lógica da mercadoria, a educação sempre será uma categoria fundamental para a construção da cidadania. [...] Há, portanto, que compreender a educação, em geral e profissional em todos os níveis e modalidades na perspectiva do direito à cidadania em oposição à perspectiva em voga do investimento individual. Ou, de outra forma, é preciso trabalhar adequadamente com a perspectiva da contradição, posto que os modelos de sociedade são produção dos homens, e não dos deuses; não são inexoráveis e dados para sempre (KUENZER, 2013, pp. 69-70).

Ao tratarmos a categoria trabalho é necessário situá-la no plano da historicidade e para compreender os aspectos que caracterizam o trabalho é fundamental abordar suas características essenciais considerando as dimensões ontológica e histórica. O termo “trabalho” tem muitos significados, podendo ser entendido como dispêndio de energia, como esforço físico ou sinônimo de emprego. O “trabalho” em seu sentido ontológico significa categoria fundante do ser social destacados por Marx e Lukács.

Nos **Manuscritos econômico-filosóficos** de 1844, Marx (2015, p. 311) destaca que primeiro o trabalho, a *atividade vital*, a própria *vida produtiva*, aparecem ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma necessidade, da necessidade da manutenção da existência física. A vida produtiva é a vida genérica; é a vida que gera vida. No modo de atividade vital reside todo o caráter de uma *species*, o seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A própria vida aparece apenas como *meio de vida*.

A produção de vida material para Marx e Engels (2007, p. 50) é “um ato histórico, uma condição fundamental de toda história que [...], tem que ser cumprida todos os dias e todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens”. Conforme aponta Marx n’*O Capital*, o trabalho:

é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...]. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...]. No final do processo do trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, L. 1, cap. V, pp. 255-256).

Na interpretação de Marx e Engels (2007), na obra **Ideologia Alemã** (1845-1846), a divisão do trabalho (entre trabalho manual e intelectual) é essencialmente a divisão entre classes sociais. Para Montaño; Duriguetto (2011, p. 85) as classes em Marx se constitui a partir

da polarização entre os produtores diretos da riqueza e os proprietários dos meios de produção, que fundam e caracterizam um determinado modo de produção que se enfrentam nos interesses antagônicos; na real dinâmica social.

Lukács (2010, pp. 44-45) chama de trabalho uma atividade teleológica (orientada e consciente) por condições compreensíveis e alicerçada na transformação da natureza pelo homem. O trabalho estabelece mediação entre o homem e a natureza. Nesse sentido o autor afirma que:

[...] o trabalho introduz no ser a unitária inter-relação, dualística fundada entre teleologia e causalidade; antes de seu surgimento havia na natureza apenas processos causais. Em termos ontológicos, tais complexos duplos só existem no trabalho e em suas consequências sociais, na práxis social. O modelo do pôr teleológico modificador da realidade torna-se assim, fundamento ontológico de toda práxis social, isto é, humana. Na natureza, em contrapartida, só existem conexões, processos [...].

O autor afirma que o ser pode caracterizar-se como ‘inorgânico’, ‘orgânico’ e ‘social’. Dessa forma, respectivamente “constitui-se pela constante transformação; pela capacidade de reposição ou reprodução do mesmo; é caracterizado pela capacidade de produzir o novo, mediante o trabalho como atividade teleológica” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 362). O homem consciente transforma a natureza, modifica sua essência de ser biológico para ser social de modo que “essa separação do novo ser da objetividade natural se apresenta desde o início. [...] desde logo possui um ser essencialmente social” (LUKÁCS, 2010, p. 115).

Conforme Lukács (2013, p. 44) no trabalho “estão contidas *in nuce* todas as determinações que constituem a essência do novo ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado [...], o modelo do ser social”, e a categoria do trabalho é assim explicada:

[...] é enunciada a categoria ontológica central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade. Assim o trabalho se torna modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo através de mediações às vezes muito complexas -, sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material [...] (LUKÁCS, 2013, p. 47).

O trabalho, portanto, como modelo da práxis social é fundante do ser social, ou seja, o trabalho constitui “não apenas o *fundamento ontológico do ser social*, mas também constitui o fundamento da *liberdade*. [...], como exercício real da capacidade consciente de *optar e*

*escolher* por finalidades e caminhos. Só o ser social pode ser assim livre” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 80). Entretanto, na relação capital e trabalho essa liberdade está distante de sua realização uma vez que a relação estabelecida é de exploração e desigualdade. Portanto, “o trabalho, ontologicamente determinante do ser social e da liberdade, na sociedade comandada pelo capital promove a exploração e alienação do trabalhador - trabalho assalariado, portanto, desumaniza o trabalhador” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 81).

Para Kosik (1976, p. 218) o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade, ou seja, é pelo trabalho que a espécie humana se produz.

Por outra parte, é relevante compreender o papel da educação na sociedade para analisar seu sentido ontológico. A educação não tem como objetivo transformar a natureza, portanto, não é trabalho na perspectiva ontológica. É uma práxis social que tem como fundamento o trabalho, onde a educação possui uma função social ontologicamente distinta desse. É importante frisar que o processo educativo pressupõe uma finalidade para satisfação de uma necessidade e contribui para o aprimoramento de novos conhecimentos e habilidades dos indivíduos. Na visão de Tonet a atividade educativa consiste em:

[...] Propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc, que se constituem em patrimônio [...], contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social (TONET, 2007, p. 65).

Entretanto, a educação não está desvinculada da situação na qual está inserida e, como tal, reflete os confrontos de força presentes na sociedade e a influência dos conflitos de interesses, sobretudo pelo papel que ela desempenha. Sendo a educação um fenômeno social, pressupõe-se que a escola deva promover oportunidades iguais de estudo para todos. Do contrário, a essência da educação será descaracterizada à medida que representa apenas os objetivos do grupo dominante. Lukács (2013, p. 178) enfatiza que:

[...] a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida de modo socialmente intencionado. O fato de essa intenção se realizar - parcialmente - de modo ininterrupto ajuda a manter a continuidade na mudança da reprodução do ser social.

Desse modo, para compreender o trabalho e a educação em sua essência, é fundamental observar as efetivas possibilidades de ambos na transformação da realidade e da sociedade. Se a educação integra o processo de dominação pode também integrar o de resistência, contribuindo efetivamente para uma prática social transformadora.

## **2.2. Políticas públicas de formação profissional: contexto, trajetória e suas múltiplas visões<sup>7</sup>**

A história da educação profissional pressupõe a relação direta entre formação e trabalho, assumindo múltiplas visões em diferentes atores e contextos sociais. A educação profissional pode ser vista por uma ótica instrumental, atrelada às demandas do mercado, ou por uma ótica crítica, ou seja, como instrumento de construção da cidadania efetiva (CARVALHO, 2003).

Pode ainda ser definida como um conjunto de atividades educativas para formação ou aperfeiçoamento profissional, organizada em três segmentos: qualificação profissional, também chamado de curso de formação inicial e continuada ou curso livre ou básico, que consiste em qualquer curso de formação para o exercício de uma atividade profissional; técnico de nível médio, que confere diploma de técnico; e de graduação tecnológica, que confere diploma de tecnólogo (NERI, 2012).

Esses diferentes conceitos e visões forneceram a motivação para discutir as múltiplas visões dadas à educação profissional ao longo do tempo. Destacamos aqui as políticas públicas mais gerais que foram representadas na legislação brasileira da educação profissional, por meio da análise da produção teórica de alguns pesquisadores e estudiosos, fornecendo uma retrospectiva histórica da educação profissional até os dias atuais do século XXI. Portanto, apresenta-se uma breve análise histórica das políticas públicas da Educação Profissional do Brasil, partindo do período colonial ao governo Itamar Franco e pela análise das políticas públicas mais recentes, ou seja, as ações do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), Dilma Rousseff e Michel Temer.

---

<sup>7</sup> Pesquisa e trabalho elaborado por Maria da Conceição Afonso e Marleide Barbosa de Sousa Rios para artigo final da disciplina Políticas Públicas e Gestão da Educação em 2017.

### 2.2.1. Antecedentes históricos

É comum pensarmos em educação profissional apenas a partir do século XX, mas no contexto brasileiro é possível observar ações com o objetivo de formação de trabalhadores desde sua colonização. Na literatura histórica identifica-se que as primeiras ações com o objetivo de formação para o trabalho foram realizadas ainda no Brasil Colônia, tendo os índios e os escravos como os primeiros aprendizes de ofícios. Vale destacar que a economia presente na colônia se baseava na agricultura (cana-de-açúcar, algodão, mandioca, milho), na pecuária, no extrativismo (pau-brasil) e na mineração (ouro e diamante).

Diante desse cenário, a formação para o trabalho processava-se exclusivamente nos espaços domésticos, nas oficinas, nas construções, nos engenhos e nas atividades da mineração, do aprendizado de artes e ofícios. No período colonial, via de regra, a formação ocorria longe de vínculos regulares de uma escola, como pode ser observado no livro de Fonseca (1961 apud FONSECA, 2010, p. 37):

Para manter, porém, a continuidade e o equilíbrio daquela vida rural fazia-se mister que aquêles[sic] artífices transmitissem a outros elementos mais jovens os parcos conhecimentos que possuíam acêrca [sic] do manejo das ferramentas e da tecnologia das profissões. Era, pois, nas próprias fazendas, nas rudimentares oficinas situadas ao lado das casa-grandes, que se dava a transmissão dos conhecimentos profissionais, feita sem caráter sistemático, de acordo com os imperativos da realidade e do momento e em decorrência direta da necessidade que se apresentava. A segregação social, a economia da época e a incipiente cultura reinante não permitiam, nem estavam a exigir, outra forma de aprendizagem de ofícios.

Apesar da pouca sistematização do processo de formação para o trabalho, no período de 1500 a 1889 destacam-se as seguintes ações históricas, identificadas em diferentes estudos e pesquisas (CUNHA, 1979, 2000; BRASIL, 2009; FONSECA, 2010; ROSA, 2011; FURTADO, 2014): Liceu de Artes e Ofícios: fundado no Rio de Janeiro, em 1858, pela Sociedade Propagadora das Belas-Artes, e mais oito desses estabelecimentos criados em diversas províncias (CUNHA, 2000); criação das Casas de Fundação e de Moeda (1603) para ensino mais especializado destinado aos filhos de homens brancos empregados na Casa; Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil para recrutamento de indivíduos em situação de risco (miseráveis) e marginalizados (presos); adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros (1800) para classes menos privilegiadas, oferecendo uma instrução primária e ofícios como a tipografia, alfaiataria, carpintaria; Colégio das

Fábricas (1809) instituído com a vinda da família real ao Brasil criou condições políticas, sociais e econômicas, para transformações de cunho geral na colônia, refletindo diretamente no contexto educacional da então colônia, tendo em vista o surgimento de uma preocupação com o contexto profissionalizante.

O Colégio das Fábricas, criado em 1809 no Rio de Janeiro, atendia vários artífices e manufactureiros e mantinha caráter assistencialista na sua destinação a órfãos e desvalidos, e buscava suprir a demanda de mão de obra.

No período relativo à Primeira República, o Brasil ingressa em um novo contexto político, econômico e social que influencia diretamente as estratégias adotadas para a educação profissional. No contexto político, por meio da Constituição da República de 1891 (primeira Carta Constitucional), foi instituído o sistema federativo que promoveu a descentralização do poder político, concedendo assim significativa autonomia aos estados e a institucionalização do voto universal masculino - excluindo analfabetos, mulheres, mendigos, menores de 21 anos, militares sem patente oficial e membros de ordens religiosas (BRASIL, 1891).

No contexto econômico, destaca-se o industrialismo, que associava a industrialização ao progresso da nação e ao fortalecimento da economia cafeeira. No contexto social, além das transformações promovidas ocorreu também influência do processo de extinção da escravatura e da consolidação do projeto de imigração (ARAÚJO; SÁ, 2015).

As mudanças no período fizeram com que a educação profissional adquirisse características diferenciadas no sistema educacional da época (OTRANTO; PAMPLONA, 2008). Algumas dessas mudanças foram influenciadas pelo Congresso de Instrução, evento realizado no Rio de Janeiro em dezembro de 1906, que defendia a promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados.

Neste ano, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que afirmou a política de estímulo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Em 1909 - por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 - o Presidente Nilo Peçanha criou as “Escolas de Aprendizes Artífices”. Inicialmente foram criadas dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL, 2009).

Segundo Araújo e Sá (2015), as iniciativas do poder público em promover a organização da educação profissional do período aliaram à sua principal preocupação, nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, a outra considerada igualmente relevante que buscava preparar operários para o exercício profissional; em suma, um misto entre a formação humanista clássica, de orientação tradicional, e a científica, de orientação positivista.

Em 1927, o Congresso Nacional sancionou o Projeto de Fidélis Reis que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. A Primeira República foi um período de grande expansão do ensino profissional, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes. (BRASIL, 2009).

Durante a Era Vargas (Segunda e Terceira República), no período de 1930 a 1945, a educação foi considerada como um suporte para as reformas econômicas-sociais vislumbradas na época. Ao longo do período foram elaboradas duas Constituições Federais, a de 1934 e a de 1937 (BRASIL, 1934, 1937a). Apesar do pouco tempo de vigência, a Constituição de 1934 destaca-se por integrar o ensino religioso ao currículo das escolas primárias, secundárias e normais, federais, estaduais e municipais, incorporando o texto do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931 (BRASIL, 1934, 1931). Segundo Cunha (2000, p. 24):

as duas principais correntes de pensamento da República nascente - o liberalismo e o positivismo - convergiam com o catolicismo no que concernia ao ensino profissional, e não recusavam subsídios governamentais as instituições religiosas que atuavam nessa área. O ensino profissional para os desvalidos era visto por essas correntes de pensamento como uma pedagogia tanto preventiva quanto corretiva. Enquanto pedagogia preventiva propiciaria o disciplinamento e a qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era "evidentemente" o trabalho manual, de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica. Ademais, nas oficinas das escolas correccionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas.

Já Constituição de 1937 (art. 129) foi a primeira que tratou especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo o ensino pré-vocacional e profissional como dever do Estado (BRASIL, 2009). Como afirma Schwartzman (2016, p. 212) a Constituição de 1937, pela primeira vez, tratou das “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como um

“dever do Estado”, ainda para as “classes menos favorecidas”, dever esse a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos.

Ainda no ano de 1937, as Escolas de Aprendizizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais - por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 (art. 37), destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus (BRASIL, 1937b). Em 1942, por meio do Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, foram estabelecidas as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, que passaram a ser constituídas por escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem (BRASIL, 1942a).

O ano de 1942 também deu início à chamada “Reforma Capanema” ou “Leis Orgânicas” do Ensino Profissional, da qual destacamos o Decreto-Lei nº 4.073 de 30/01/1942 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que reúne uma série de leis que remodelaram todo o ensino no país, e dentre os pontos principais o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão e os cursos foram divididos em dois níveis, o básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria e o curso técnico industrial.

Neste mesmo período foi estabelecido, por meio do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (BRASIL, 1942b). Segundo Cunha (2000, p. 191),

Com efeito, as "leis" orgânicas de 1942 moldaram a dualidade social no ensino médio de acordo com o formato impresso por Gustavo Capanema, o ministro da Educação do Estado Novo: o ensino secundário (o ginásio e o colégio) para as "individualidades condutoras" e as escolas profissionais para as "classes menos favorecidas". Aquele propiciando a candidatura irrestrita ao ensino superior e estes permitindo a inscrição nos exames vestibulares apenas dos cursos "compatíveis". Quanto a articulação horizontal, o primeiro ciclo do ensino secundário permitia a passagem ao segundo ciclo dos ramos profissionais, mas a recíproca não, situação que teve de esperar os anos 50 para ser alterada pelas "leis de equivalência".

Convém destacar que a criação do SENAI evidenciou as mudanças trazidas pelo processo de industrialização do país, explicitando a necessidade de uma formação profissional para atender ao “desenvolvimento do capitalismo e a acumulação privada da riqueza social gerada pela modernização” (PEREIRA, 2013, p. 287).

Na Quarta República (1946-1964), os principais destaques considerados relevantes no contexto da educação profissional foram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), criado pelo Decreto-Lei nº 8.62 em 10 de janeiro de 1946 (BRASIL,

1946 o aumento do investimento em educação, promovido pelo Governo de Juscelino Kubitschek, que previa 3,4% dos investimentos, sendo estes voltados para a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país (meta 30). Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais (ETFs), com autonomia didática e de gestão (BRASIL, 2009) , e dois anos depois a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional equiparando o ensino profissional ao ensino acadêmico, propiciando o acesso ao ensino superior (BRASIL, 1961).

Durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), a educação profissional foi diretamente afetada pelas iniciativas voltadas para a industrialização, a modernização e a inserção no capitalismo econômico mundial. Como consequência, durante esse período, tivemos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), instituída pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Segundo Germano (1990, p. 237) a LDB de 1971 apresentou dois pontos fundamentais, a saber, “a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo agora todo o denominado ensino de 1º grau, junção do primário com o ginásio; e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau antigo”.

Para Alves (2010, p. 3), a LDB/71 tentou resolver, por meio da escola, o problema da dualidade estrutural do ensino e da divisão de classes, porém a “realidade não foi modificada pela lei, ficando as escolas de 2º Grau com as mesmas características anteriores, as escolas técnicas com o ensino profissionalizante para a classe trabalhadora e as escolas de 2º grau preparando para o vestibular”.

A Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, reitera o conceito de preparação para o trabalho, no lugar de qualificação, e que libera as escolas que não desejavam ou que não tinham condições de ministrar educação profissional para que oferecessem um tratamento mais adequado à clientela que procurava por um ensino propedêutico, visando o ingresso na universidade (GIORGI; ALMEIDA, 2014). Outro aspecto que merece destaque no período é a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), por meio da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978 (BRASIL, 1978).

Durante o período de 1985 a 1995 o Brasil assistiu ao fim da Ditadura Militar, a primeira eleição direta e a um processo de impeachment. Três presidentes figuraram durante

esse período, sendo eles Tancredo Neves como o último presidente eleito de forma indireta ainda pelo Colégio Eleitoral, que em virtude de seu falecimento, foi sucedido por José Sarney (1985–1990) e Fernando Collor (1990–1992) que cravou-se na história do Brasil como o 1º Presidente eleito por voto popular, após a Ditadura Militar, e como o 1º presidente a enfrentar um processo de impeachment, o que gerou sua renúncia em 1992, sendo sucedido pelo presidente Itamar Franco (1992–1995).

O período de 1985 a 1995 foi marcado por uma série de mudanças sociais, econômicas e políticas. No contexto educacional, mais especificamente no âmbito da educação profissional, poucas iniciativas foram identificadas. A mais relevante delas foi a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica por meio da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que transformou, de forma gradativa, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) (BRASIL, 1994). Segundo Kuenzer (2000), a velha dualidade entre sistemas de ensino diferenciados teima em voltar na proposta da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, para mais uma vez separar a educação básica da formação profissional e retomar a ideia de uma escola para intelectuais (dirigentes) e outra para trabalhadores (técnicos).

Em 1991 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) pela Lei nº 8.315 de 23/12/91 e regulamentado pelo Decreto nº 566 de 10 de junho de 1992, instituição mantida pela classe patronal rural e vinculada à Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil - CNA.

### **2.2.2. Políticas públicas de educação e formação profissional de 1995 a 2016**

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no período de 1995 a 2003, foi marcado por uma política neoliberal. Segundo Antunes (2005), se o governo Collor iniciou o neoliberalismo no Brasil foi com FHC que a década do social-liberalismo ganhou impulso com uma “nova racionalidade”, porém, dentro do mesmo ideário desenhado pelo Consenso de Washington que se constituiu em um conjunto de medidas de ajuste macroeconômico que incluía abertura comercial e financeira, expansão do mercado e privatização. As recomendações impostas foram fundamentalmente para países latino-americanos e o ajuste fiscal significou “uma drástica restrição nos gastos estatais, reduzindo o financiamento das

políticas sociais, reformando a seguridade social, reestruturando a base tributária e privatizando as empresas públicas” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 211).

Segundo Saviani (2013), no contexto da América Latina a política neoliberal implicava em três aspectos: o programa rigoroso de equilíbrio fiscal (reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias); rígida política monetária visando à estabilização; e desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho (privatização e abertura comercial).

Nesse novo contexto, a educação escolar passa a desempenhar um papel estratégico reforçando sua importância na formação de trabalhadores com contribuição direta para o processo econômico-produtivo. Para Saviani (2013, p. 431), “Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira ‘pedagogia da exclusão’. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos”.

Aguiar (2010) destaca que, a partir do Governo FHC, o Brasil vivencia um intenso processo de reformas educacionais, e a educação passa a ser concebida como um importante instrumento de equalização social e distribuição de renda numa fórmula traduzida em à medida que o indivíduo investe em sua formação, aumenta sua capacidade de conquistar um emprego.

As principais políticas desenvolvidas pelo Governo FHC que impactaram a educação profissional foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996); o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR); o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997; e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

A LDB de 1996 elevou a educação profissional à modalidade de ensino, gerando uma formação do ensino médio pautada pela empregabilidade/trabalhador (BRASIL, 1996a). O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), implementado a partir de 1996 sob a direção do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), visava “apresentar oferta de educação profissional suficiente para qualificar ou requalificar, anualmente, a partir de 1999, pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA)” (BULHÕES, 2004, p. 40).

Do ponto de vista da gestão, o PLANFOR apresentava a participação do Governo, empresários e trabalhadores, ou seja, o tripartismo nas decisões referentes à Educação

Profissional. A Resolução nº 126/1996 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT) em seu art. 3º,

[...] I - as ações planejadas deverão estar articuladas e de acordo com o objetivo global do PLANFOR, integradas a uma política pública de trabalho e geração de renda, com o objetivo de garantir qualificação e requalificação profissional para o conjunto da PEA - População Economicamente Ativa, urbana e rural, de modo a propiciar sua permanência, inserção ou reinserção no mercado de trabalho [...]. (BRASIL, 1996b, p. 220).

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, promoveu a separação entre o ensino médio e técnico. Kuenzer (2006, p. 878) afirma que o referido Decreto “expressa as concepções e políticas de Educação Profissional do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso”. A formação do ensino médio é pautada pela empregabilidade, tornando o trabalhador responsável por se manter no emprego, e a concepção pedagógica associada às competências. Esse Decreto “regulamenta sua dissociação da educação básica matriciando as diretrizes curriculares pelas competências técnicas e genéricas” (PEREIRA, 2013, p. 288).

O referido Decreto foi o suporte para os diversos programas de Educação Profissional a partir da reforma institucionalizada na área. Especificamente este decreto estabelece em seu artigo 5º que a educação profissional de nível básico se constitui em uma modalidade de educação não formal, (...) destinada à qualificação e requalificação para o exercício de ocupações requeridas pelo mercado (BRASIL, 1997). Criou-se, então, terreno para desenvolver o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

O PROEP visava a implantação da Reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDB/1996 e pelo Decreto nº 2.208/1997. O PROEP, de iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, buscou desenvolver ações integradoras da educação e do trabalho, a ciência e a tecnologia, como também proporcionar a ampliação de vagas, a diversidade de oferta e cursos adequados às demandas do mundo do trabalho e às exigências tecnológicas.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) foi marcado pela promoção de políticas sociais com foco em áreas com maior vulnerabilidade, sendo que a educação pode ser considerada como motor propulsor para o desenvolvimento desse modelo. No âmbito da educação profissional, entre o período de 2003 a 2011, as principais políticas que impactaram advém do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que retomou a oferta da educação

profissional integrada ao ensino médio, sendo a modalidade educação profissional organizada como formação inicial e continuada ou qualificação profissional; técnico de nível médio (integrado, concomitante e subsequente); e tecnólogo (superior) (BRASIL, 2004).

A maior crítica a esse decreto foi que todas as contradições do Decreto nº 2.208/1997 foram mantidas, ou seja, foi mantido o viés conservador na medida em que manteve a separação do ensino médio da educação profissional, a concomitância e a estrutura modular de organização da educação profissional, além da complementaridade da formação em instituições distintas (OLIVEIRA; CARNEIRO, 2012).

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e substituída pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, introduziu novas diretrizes com o objetivo de promover a reintegração ao processo educacional, a qualificação profissional e o desenvolvimento humano de jovens de 15 a 29 anos (BRASIL, 2005a, 2008a). Para tanto, foram criadas as seguintes modalidades: I - Projovem Adolescente: Serviço Socioeducativo (jovens de 15 a 17 anos); II - Projovem Urbano (jovens de 18 a 29 anos); III - Projovem Campo: Saberes da Terra (jovens de 18 a 29 anos); e IV - Projovem Trabalhador (jovens de 18 a 29 anos). Destacamos que o Projovem Campo: Saberes da Terra oferecia qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares que não concluíram o ensino fundamental.

O Projeto Escola de Fábrica instituído por meio da Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005 visava a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em Unidades Formadoras no próprio ambiente de trabalho, aproximando o setor produtivo dos processos educativos e promovendo maior responsabilidade social das empresas (BRASIL, 2005b). Esse Projeto tinha como metas a implantação de 500 (quinhentas) Unidades Formadoras em fábricas, empresas e unidades de produção a partir de 2005; a formação profissional inicial de 10.000 jovens por ano nas Unidades Formadoras, a partir da implantação do programa; e a formação da rede de Instituições Gestoras para coordenação de grupos de Unidades Formadoras.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) - Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, instituiu a formação de jovens e adultos por meio de cursos e programas voltados para a formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2005c,

2006). Foram pensadas também ações para a inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade como parte do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) em 2003, que tinha como objetivo atender jovens de 16 a 24 anos, desempregados, de baixa renda e de baixa escolaridade sem experiência no mercado de trabalho.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ou Lei de Criação dos Institutos (BRASIL, 2008b), com a proposta de oferecer formação profissional qualificada para atender demandas locais e nacionais do sistema produtivo.

Nesse contexto, as políticas educacionais do governo Lula se caracterizaram como ambivalentes, com rupturas e permanências em relação às políticas anteriores (OLIVEIRA, 2009). Por exemplo, o Decreto nº 5.154/2004, que ao invés de possibilitar uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, passou a gerar uma fragmentação no próprio Ministério da Educação (MEC) ao reestruturá-lo e separar a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica da política de educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Com o discurso da qualificação para o mercado de trabalho, o governo de Dilma Rousseff (2011 a 08/2016) deu continuidade aos programas e ações implantadas no governo Lula, intensificando as políticas de educação profissional. No bojo dos reforços das políticas, voltadas para a educação profissional, duas ações se destacaram: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

O PRONATEC foi criado por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e tinha o propósito de expandir e interiorizar a oferta de cursos técnicos pelo país (BRASIL, 2011). O Ministério da Educação (MEC) é o proponente dessa política e são parceiros na oferta dos cursos os Institutos Federais (IFs), CEFETS, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, Sistemas Estaduais, Municipais e Distrital de Educação, o Sistema “S” (SENAR, SENAI e SENAC) e instituições privadas. O programa tem a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, e para tanto, apresenta cinco iniciativas como a expansão da Rede Federal de Educação Profissional; Programa Brasil Alfabetizado; Rede e-Tec Brasil; acordo de

gratuidade com os serviços nacionais de aprendizagem e o Bolsa-Formação para repasse de recursos financeiros para as instituições parceiras.

A política pública de educação profissional ancorada no PRONATEC integra e articula os interesses socioeconômicos e políticos, com características peculiares e voltadas para o processo de desenvolvimento econômico. O PRONATEC pode ser considerado o programa integrador da política educacional, no contexto da educação profissional, no Brasil, assumindo de forma estruturante e articuladora um conjunto de ações educativas e formativas da força de trabalho e, conseqüentemente, das estratégias viabilizadoras das políticas macroeconômicas adotadas (DEITOS; LARA; ZANARDINI, 2015).

A aprovação do PNE, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, definiu duas metas: a Meta 10 - Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional; e a Meta 11 - matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio (BRASIL, 2014). A Meta 10 está relacionada à oferta de 25% das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, e a Meta 11 em triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio.

O governo de Michel Temer (desde 09/2016) inicia-se em meio à instabilidade econômica e política, assumindo um país fragmentado e fragilizado. Nesse cenário de incertezas, apenas um mês após assumir a presidência, Temer lança um pacote de medidas que visam regular as contas públicas, sendo importante considerar o impacto na educação a partir da política de ajuste fiscal com o congelamento dos gastos públicos por 20 anos. No contexto educacional, a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, causou inúmeros debates e controvérsias por instituir uma política de fomento de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e promove outras providências (BRASIL, 1996a, 2007).

Dentre as alterações realizadas pela Medida Provisória nº 746/2016, e que impactam diretamente a educação profissional, vale destacar a nova redação dada ao art. 36 da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a). O referido artigo trata do currículo do ensino médio que passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de

conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2016).

Além disso, destaca no art. 36, § 11, inc. I e II, que para a oferta de formação técnica e profissional a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação será realizada por meio de parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional e considerará a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2016).

O sentido da Medida Provisória nº 746/2016, referente ao ensino médio e técnico no qual a formação profissional técnica é apresentada como uma opção formativa propõe situar a formação técnica como uma opção a mais, similar à opção por uma área de estudos no âmbito da formação geral (SCHWARTZMAN, 2016). A referida Medida Provisória foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

Ao final do ano de 2016 foi lançado o Medio Tec EaD, que é uma ação do Pronatec e tem entre seus propósitos a formação técnica e profissional como mais uma alternativa para o jovem. Disso, depura-se que em 03 (três) anos o aluno terá um diploma de ensino médio e um certificado do ensino técnico.

No documento de Referência do Medio Tec EaD do Ministério da Educação (BRASIL, 2017) a proposta é fortalecer as políticas de educação profissional para a oferta da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de Educação à Distância pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), e para tanto, foram ofertadas vagas em cursos técnicos concomitantes ao ensino médio para alunos regularmente matriculados nas Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação.

Essa retrospectiva histórica da educação e formação profissional permitiu caracterizar cada período histórico baseado nas políticas adotadas. No período entre Colônia ao Império (1500-1889), o ensino profissional foi abordado por meio de um processo não sistematizado e voltado para o atendimento de necessidades básicas de uma sociedade rural.

Por sua vez, na Primeira República (1889-1930) apresenta o ensino profissional associado ao processo de industrialização por meio de uma política de estímulo ao desenvolvimento do ensino industrial, enquanto a Era Vargas (1930-1945) pode ser

caracterizada pelo ensino profissional para os desvalidos por meio de uma pedagogia preventiva e corretiva, mesmo período em que o ensino profissional torna-se dever do Estado.

Na Quarta República (1946-1964), o ensino profissional torna-se responsável pela formação de profissionais orientados pelas metas de desenvolvimento do país, corroborando para isso a equiparação do ensino profissional ao acadêmico, permitindo o acesso ao ensino superior. A Ditadura Militar (1964-1986) doutra feita corroborou para a generalização do ensino profissionalizante no nível médio (2º grau) como uma tentativa de ‘resolver’ a dualidade do ensino (visão propedêutica e visão orientada à formação vocacional).

A década de 1985 a 1995 foi marcada pelo desenvolvimento de poucas iniciativas no contexto da educação profissional, sendo a característica mais relevante a sistematização do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Já na passagem para o novo milênio, o governo de FHC (1995-2003) pode ser caracterizado pela separação entre o ensino médio (propedêutico) do técnico (vocacional), ao tornar a educação profissional uma modalidade de ensino.

Apesar da tentativa, por meio do Decreto nº 5.154/2004, o governo Lula (2003-2011) continuou o processo de separação da educação profissional do ensino médio, se caracterizando como uma política educacional ambivalente (rupturas e permanências) em relação à política proposta pelo governo FHC, movimento do qual herdou o governo Dilma (2011- 8/2016) que proporcionou a continuidade das ações desenvolvidas no governo Lula, porém se caracterizou pela ampliação do acesso à educação profissional por meio do PRONATEC.

O governo Michel Temer (desde 09/2016) tomou medidas com grande repercussão nacional que reformulam o ensino médio e técnico, dividindo a opinião da população. Pode-se dizer que iniciativas ocorreram e afetaram a expansão na área da educação profissional. Ainda assim, entende-se como necessário uma revisão que observe quais projetos e programas de educação profissional precisam ser substituídos por políticas públicas de forma a contemplar o papel estratégico da Educação Profissional frente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho para configurar uma consistente política de Estado.

Vale destacar que tentar identificar como a educação profissional foi abordada e quais visões a ela foram dadas ao longo do tempo, constituíram-se num desafio de revisitação da própria história social, política e econômica do Brasil. Trata-se de enfrentar e superar os

desafios postos diante desses contextos, da trajetória e múltiplas visões na elaboração de políticas públicas de educação e formação profissional.

### **2.3. Pronatec e Pronatec Campo**

Diante do contexto analisamos alguns aspectos da política pública de educação profissional mais recente, particularmente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e o Pronatec Campo. Para tanto, estabelecemos três critérios para análise de comparação: a quem se destina o programa, os objetivos da formação e o tipo de formação. O pressuposto básico foi examinar se e como ocorreu essa política de educação profissional para trabalhadores rurais assalariados.

#### **2.3.1. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**

O Pronatec instituído pela Lei nº12. 531, de 26 de outubro de 2011(BRASIL, 2011), em seu Art. 1º declara a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) a ser executado pela união, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. São objetivos do Pronatec:

Parágrafo único: I- expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III- contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; e IV- ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio do incremento da formação e qualificação profissional (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, a partir dos objetivos explícitos na Lei do Pronatec observa-se que:

A proposta da chamada democratização da educação profissional via Pronatec se assenta em ações que têm bases históricas direcionadas para o oferecimento de um modelo que retoma e reforça a dualidade estrutural da educação. Isso quer dizer que a ampliação proposta no Pronatec, principalmente no que concerne aos cursos de qualificação profissional desarticulados da elevação da escolaridade, caminha no sentido oposto ao que a classe trabalhadora brasileira organizada anseia há bastante

tempo. Daí evidenciar o atendimento aos segmentos hegemônicos da sociedade brasileira, ou seja, aos grandes empresários (SILVA; MOURA; SOUZA, 2016, p. 161).

Dentre os objetivos implícitos do Pronatec estavam a vinculação do discurso da educação com o crescimento econômico aliado ao de qualificação profissional para formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

Há que se ressaltar que o artigo 2º da referida lei define como público a ser atendido: I- estudantes de ensino médio da rede pública, incluindo da educação de jovens e adultos; II- trabalhadores; e III- beneficiários dos programas federais de transferência de renda. Estes seriam beneficiados com a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes.

Conforme tratado neste capítulo, o Ministério da Educação (MEC) foi o proponente dessa política e foram parceiros na oferta dos cursos os Institutos Federais (IFs), Cefets, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, Sistemas Estaduais, Municipais e Distrital de Educação, o Sistema “S” (Senar, Senai e Senac) e instituições privadas. O Programa previa também que o mesmo poderia ser executado por entidades privadas habilitadas.

No artigo oitavo, previu-se que o Programa poderia ser executado com a participação de entidades privadas, sem fins lucrativos, devidamente habilitadas, mediante celebração de convênio, acordo, contrato [...] e no artigo 10º, autorizou a participar do programa as unidades de ensino privadas, inclusive as dos serviços nacionais de aprendizagem, ofertantes de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e de cursos de educação profissional técnica de nível médio (SANTOS, 2016, p. 84).

Os enunciados dos artigos 3º e 6º da Lei nº 12.513/2011 tratam da transferência de recursos públicos para empresas privadas explicitando as intencionalidades políticas do Pronatec.

Art. 3º O Pronatec cumprirá sua finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem e instituições de educação profissional e tecnológica habilitadas nos termos desta Lei.

Art.6º Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem correspondentes aos valores de que o trata inciso IV do art. 4º, desta Lei.

Conforme Lima (2014, p.11) “o Sistema “S” terá um protagonismo relevante na política de educação profissional proposta pelo Pronatec, além de servir para transferir recursos públicos para escolas privadas no âmbito do ensino médio profissional”.

A título de informação, em 2016 as transferências de recursos para entidades sem fins lucrativos orbitaram em R\$369.408.894.501,04, e especificamente para o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) nacional, os recursos repassados em Apoio à Formação Profissional, Científica e Tecnológica (leia-se Pronatec) apresentou-se conforme demonstrado na Tabela 1:

**Tabela 1 - Transferências de Recursos para o SENAR em 2016**

UF	Município	Função	Ação Governamental	Mês/ 2016	Fonte/ Finalidade	Valor (R\$)
DF	Brasília	Educação	Apoio à Formação Profissional, Científica Tecnológica	Janeiro	Convênios/ Contratos de Repasses	3.000.000,00
				Maior		10.688.715,00
				Junho		10.311.285,00
				Outubro		14.000.000,00
				Outubro		7.000.000,00
<b>Total destinado à ação Apoio à Formação profissional, Científica e Tecnológica</b>						<b>45.000.000,00</b>

Fonte: Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União/Portal da Transparência – Tabela elaborada pela autora

O Pronatec, ao mesmo tempo em que expandiu a educação profissional, a ‘privatizou’ com a utilização dos recursos públicos, abrindo espaço para favorecer o aligeiramento da formação sem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio e da educação profissional. No período de 2011 a 2015, foram registradas 9,4 milhões de matrículas entre cursos técnicos e de qualificação. Em relação ao número de vagas do Pronatec, foi divulgado pelo MEC (BRASIL, 2016) que do total de vagas ofertadas previstas para 2016, 372 mil eram em cursos técnicos e 1,627 milhão em cursos de qualificação profissional.

O Pronatec reuniu um conjunto de iniciativas e promoveu a integração entre as ações de educação profissional das quais destacamos a expansão da base instalada de unidades de ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; o Brasil Profissionalizado destinado à construção, reforma e ampliação das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT); o Acordo de Gratuidade com o Sistema S com aplicação dos recursos recebidos da contribuição compulsória prevista em lei, com vaga gratuita; expansão por meio da Bolsa-Formação da oferta de cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada; e ofertas

de cursos à distância pela Rede e-Tec Brasil. Para financiar os cursos para estudantes e trabalhadores foi criado o FIES Técnico e Empresa. O Quadro 1 apresenta as iniciativas do Pronatec e objetivos:

**Quadro 1 - Iniciativas do Pronatec**

<b>Iniciativa</b>	<b>Objetivo</b>
Bolsa-Formação	Ofertar, gratuitamente, cursos técnicos para estudantes matriculados no ensino médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.
Expansão e reestruturação da rede federal	Expandir a base instalada de unidades de ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
Rede e-Tec Brasil	Ofertar gratuitamente cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, na modalidade à distância.
Programa Brasil Profissionalizado	Ampliar a oferta e fortalecer a educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais.
Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA)	Ampliar progressivamente a aplicação dos recursos dos SNA, recebidos de contribuição compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial ou continuada, ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas.
FIES Técnico e Empresa	FIES Técnico - financiar cursos técnicos e de formação inicial ou continuada, ou de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores em escolas técnicas privadas e nos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SNA). No FIES Empresa são financiados os cursos para trabalhadores, inclusive no local de trabalho.

Fonte: Lei nº 12. 513/2011 - Quadro elaborado pela autora

Foram investidos nessas iniciativas cerca de 15 bilhões de reais no período de 2011 a 2015, conforme Tabela 2:

**Tabela 2 - Investimento no Pronatec (2011-2015)**

<b>Iniciativa</b>	<b>Investimento no período</b>
Bolsa-Formação	8.284.725.453,81
Expansão e reestruturação da rede federal	5.199.892.371,84
Rede e-Tec Brasil	556.567.615,83
Brasil Profissionalizado	1.049.931.687,80
Total	15.091.117.129,28

Fonte: SETEC/MEC

A Bolsa-Formação apresenta-se como a iniciativa mais robusta no orçamento do Pronatec. A Portaria nº 168, de 7 de março de 2013, estabeleceu as seguintes modalidades: Bolsa-Formação estudante para oferta de cursos técnicos na forma concomitante e na forma concomitante e integrada na modalidade educação de jovens e adultos, e Bolsa-Trabalhador

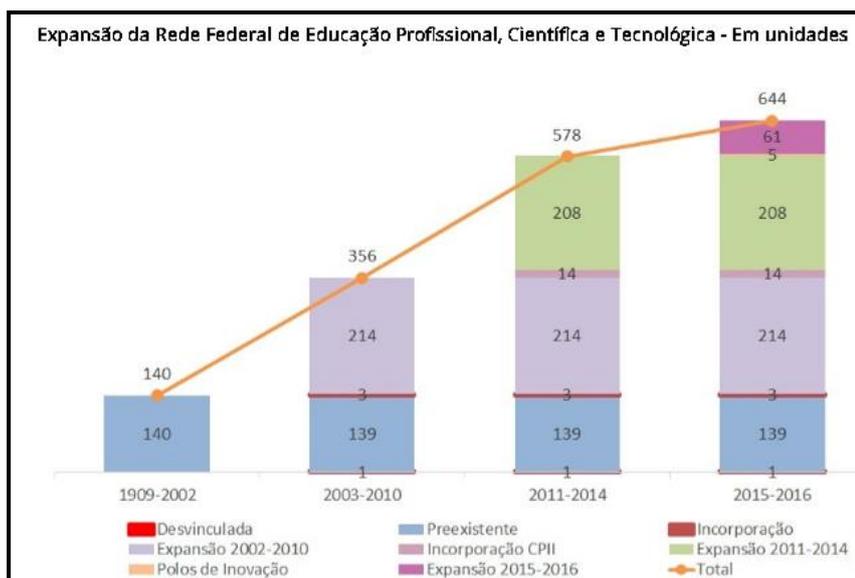
para os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (cursos FIC) com carga horária mínima de 160 horas.

Os agentes de implementação da Bolsa-Formação, conforme art.8º da referida portaria, são a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC); Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as instituições de educação profissional das redes estaduais, distrital e municipais; as instituições dos serviços nacionais de aprendizagem (SNA); as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, habilitadas e as secretarias estaduais e distrital de educação, bem como Ministérios. As instituições deveriam firmar Termo de Cooperação/Adesão.

Outra questão refere-se à contratação, de caráter provisório, de profissionais para atuar no Pronatec. Conforme Silva; Moura; Souza (2016, p. 162), a utilização dessas bolsas para pagamento aos profissionais revela que o Governo investe em Educação Profissional sem criar condições necessárias para a garantia da continuidade das ações com profissionais efetivos e ao transferir recursos públicos para as empresas privadas exime-se de estabelecer infraestrutura na rede pública de educação favorecendo as escolas privadas.

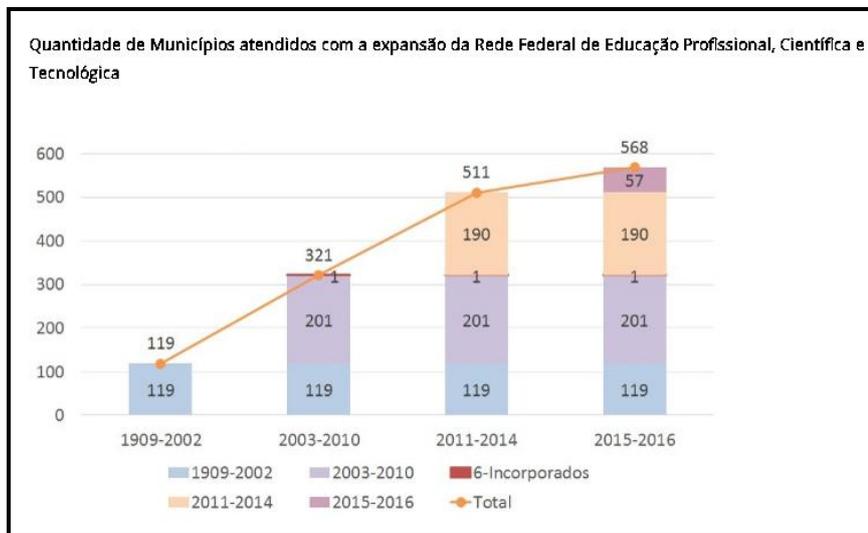
O investimento do Pronatec na expansão e reestruturação da Rede Federal surge em segundo lugar. Os Gráficos 1 e 2 demonstram a evolução em unidades e a quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal.

**Gráfico 1**



Fonte: MEC. / Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>  
 Acesso em: nov. 2016.

Gráfico 2



Fonte: MEC. / Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>  
Acesso em: nov. 2016.

Para Santos (2016, p. 84), o Pronatec incorporou todas as ações que estavam separadas, incluindo a expansão da rede federal. Essa expansão poderia ser considerada uma ampliação se não fosse histórica e hegemonicamente orientada pela relação com o mundo empresarial. O Pronatec “tem sido colocado na ordem do dia, por parte do Governo Federal, com ampla aprovação dos empresários de uma forma geral e, principalmente, daqueles que atuam no mercado educacional” (SILVA; MOURA; SOUZA, 2016, p. 145). A política pública de educação profissional ancorada no Pronatec integrou e articulou os interesses socioeconômicos e políticos, evidenciando sua vinculação aos interesses do capital voltado para o processo de desenvolvimento econômico.

### 2.3.2. Pronatec Campo - política de formação técnico-profissional

Nesse mesmo contexto, em 2012, como política de formação técnico-profissional foi instituído o Pronatec Campo como parte integrante da política do Pronatec.

O Pronatec Campo teve como objetivo geral promover espaços de qualificação profissional de agricultores e agricultoras familiares. Segundo Santos (2016, p. 115) “a meta prevista para 2012-2013 era beneficiar 30 mil jovens agricultores familiares, trabalhadores

rurais, assalariados e assentados da Reforma Agrária e deveria ser implementado prioritariamente nas áreas dos Territórios da Cidadania”.

A modalidade Pronatec Campo era demandada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) que mobilizava o público interessado, buscando os ofertantes e realizando a pactuação com o Ministério da Educação. Havia interesse por parte do MDA em realizar ações mais estruturantes com propostas que se contrapunha à adotada pelo MEC. Santos (2016, p. 119) destaca que o MEC promovia, em Brasília, uma espécie de “leilão” das instituições ofertantes com demandantes e era o território por excelência para o Sistema S.

O Senar sempre executou esse papel de treinamento dos trabalhadores do campo, sua atribuição formal pela CNA é essa mesma. A diferença é que o Pronatec, com o volume orçamentário ao par da flexibilidade na operacionalidade, concedeu-lhe um caráter distinto e privilegiado na disputa, em comparação com os Institutos Federais e outras instituições.

Os cursos do Pronatec Campo poderiam acontecer em escolas municipais e estaduais, nos centros de formação dos movimentos sociais, centros de pastoral de igrejas, em Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs), desde que oferecessem condições adequadas para a realização do curso. Havia também o Pronatec EJA uma modalidade da Bolsa-Formação do Pronatec para atender a estudantes da Educação de Jovens e Adultos e o e-Pronatec com cursos para jovens e trabalhadores utilizando plataformas digitais no modelo à distância com a participação de professores e tutores.

O Pronatec e Pronatec Campo ofereceram cursos gratuitos em âmbito nacional. Foram ofertados cursos técnicos para estudante matriculado ou que concluiu o Ensino Médio e cursos de qualificação profissional (FIC - formação inicial e continuada) de escolaridade mínima variada em nível da qualificação inicial e continuada, dos cursos técnicos e tecnológicos. A proposta formatada num percurso de oferta homogênea de cursos de educação profissional e tecnológica nos possibilita uma análise comparativa entre o Pronatec e Pronatec Campo em que é possível identificar diferenciações a partir da definição, do público-alvo, e dos objetivos, conforme Quadro 2:

**Quadro 2 - Elementos Comparativos entre Pronatec e Pronatec Campo: público-alvo, objetivos da formação e tipo de formação.**

	<b>PRONATEC</b>	<b>PRONATEC CAMPO</b>
<b>O que é?</b>	Um programa que busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada	Formação profissional para o fortalecimento da agricultura familiar e o desenvolvimento rural sustentável em bases territoriais e agroecológicas.
<b>Para quem?</b>	Jovens trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda	Agricultores(as) familiares, assentados(as) da reforma agrária, assalariados(as) rurais, indígenas, quilombolas e demais povos e comunidades tradicionais: ribeirinhos, pescadores, vazanteiros, quebradeiras de coco, faxinalenses, extrativistas, caiçaras entre outros.
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e à distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.</li> <li>▪ Ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio do incremento da formação e qualificação profissional</li> <li>▪ Estimular a articulação entre a política de educação profissional tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo e quilombolas por meio da interface com o Pronatec com o acesso à educação profissional e tecnológica</li> <li>▪ Oportunizar a inclusão socioproductiva e econômica dos agricultores(as) familiares, priorizando as juventudes do campo.</li> <li>▪ Criar oportunidades para o(a) jovem permanecer no campo e fortalecer os processos de sucessão na agricultura familiar</li> </ul>
<b>Formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cursos gratuitos em âmbito nacional</li> <li>▪ Cursos técnicos para estudante matriculado ou que concluiu o Ensino Médio</li> <li>▪ Cursos de qualificação profissional (FIC - formação inicial e continuada) de escolaridade mínima variada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cursos gratuitos em âmbito nacional</li> <li>▪ Cursos técnicos para estudante matriculado ou que concluiu o Ensino Médio</li> <li>▪ Cursos de qualificação profissional (FIC - formação inicial e continuada) de escolaridade mínima variada.</li> </ul>

Fonte: Lei nº12. 513, de 26 de outubro de 2011. - Quadro elaborado pela autora

É relevante destacar que os cursos ofertados são semelhantes, para os dois programas, entretanto as demandas na área da formação profissional são diferenciadas para trabalhadores urbanos e rurais, conseqüentemente o formato não é linear.

O Pronatec ofertou cursos profissionalizantes e cursos técnicos. Entre os cursos técnicos oferecidos estavam o de técnico em segurança do trabalho, em guia de turismo, em informática, mecânica, eletrônica, automação, informática para internet, entre outros. O Pronatec Campo ofereceu cursos para a modalidade de qualificação profissional básica (cursos FIC), tais como: agricultor orgânico, açicultor, auxiliar técnico em agroecologia, apicultor, operador de processamento de frutas e hortaliças, entre outros. Os cursos técnicos eram em agroecologia, agroindústria, cooperativismo, dentre outros.

É relevante destacar que os tipos de cursos ofertados são semelhantes para os dois programas (Quadro- 2), entretanto as modalidades na área da formação são diferenciadas para trabalhadores urbanos e rurais, conseqüentemente o formato não é linear, revelando uma desigualdade na natureza dos cursos ofertados e uma forma particular de repartição da inteligência e da produção na formação de mão de obra do trabalhador.

O Pronatec se estruturou com um conjunto de ações educativas e formativas que reuniu programas de formação profissional, tendo sido considerado o instrumento principal para a erradicação da miséria. Tratou-se, portanto, de ações de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores para ocupações no mercado de trabalho.

Os cursos ofertados em ambos os programas na área da formação profissional foram diferenciados para trabalhadores urbanos e rurais, entretanto, as ofertas de formação profissional e tecnológica ancoradas no Pronatec e no Pronatec Campo estavam atreladas às exigências para as ocupações do mercado de trabalho e às demandas do processo produtivo. A formação dos trabalhadores esteve atrelada ao mercado de trabalho e não ao trabalho como princípio educativo para a formação humana.

A introdução do trabalho como princípio educativo em todas as relações sociais [...] e na educação profissional [...] em um mundo em que o desenvolvimento científico e tecnológico desafia a formação de adolescentes, jovens e adultos no campo e na cidade, supõe recuperar para todos a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integrada [...], introduzindo nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho, o conhecimento da história e o sentido das lutas históricas dos trabalhadores no trabalho e na educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2013, p. 753).

O trabalho como princípio educativo tem importância na construção da identidade, das relações sociais e como forma de humanização, pois determina a organização da sociedade, suas estruturas e funcionamento, o que não justifica, entretanto, que tenha por única base a exploração e transformações em grande escala dos processos produtivos do capitalismo redefinindo a dinâmica do mercado de trabalho. O Pronatec constituiu-se numa formação curta e restrita associada aos interesses do capital.

Em 2016, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, o Ministério da Cultura, o Ministério dos Direitos Humanos, a Secretaria da Igualdade Racial e de Políticas para as Mulheres foram extintos pelo governo Michel Temer, e com isso as políticas públicas em curso foram descaracterizadas e não efetivadas. A extinção desses órgãos não representou

apenas a destruição de políticas públicas, mas das estruturas do Estado; uma forma de consumir a destruição dos sujeitos, em outras palavras, esses sujeitos não precisam existir e nem serem reconhecidos como sujeitos políticos de direitos.

#### **2.4. Pronatec Campo e a experiência da Contag**

Pretendemos a seguir observar de que maneira as políticas públicas de educação e formação profissional influenciaram na formação profissional dos trabalhadores rurais assalariados, tornando importante a identificação das forças políticas nos processos de disputa e da atuação e mediação das organizações.

Não poderíamos discorrer sobre a experiência da CONTAG com o Pronatec Campo sem antes, contudo, apresentarmos o posicionamento da entidade contra a participação do SENAR na execução das ações do PRONACAMPO para os trabalhadores rurais. Não tratamos aqui, especificamente, sobre a educação do campo, entretanto o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído em 20 de março de 2012, disciplinava as ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola (BRASIL, 2013) com ações vinculadas ao Pronatec e com o SENAR no desenvolvimento e na execução das ações no Eixo III: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica.

O PRONACAMPO foi estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010) que instituiu a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). O Pronacampo foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais e sindicais. O Grupo de Trabalho foi formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), também pela participação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), além do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), da Universidade de Brasília (UnB), e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (BRASIL, 2013, p. 2).

Na perspectiva de ampliar a participação, contribuíram também nesse processo secretarias e ministérios do Governo Federal, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). O Programa

previa ações “voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo” (BRASIL, 2013, p. 3).

Por ocasião da negociação do Grito da Terra Brasil, em 2012, a CONTAG apresentou ao Ministério da Educação um documento denominado “Posicionamento Político da Contag contra a participação do SENAR enquanto entidade participante da execução das ações do PRONACAMPO para os trabalhadores rurais”,<sup>8</sup> reafirmando-se contrária à presença do SENAR em qualquer circunstância. Tal ação “está em confronto direto com a construção histórica defendida pelo Movimento da Educação do Campo” (CONTAG, 2012).

A CONTAG em seu posicionamento em relação à inserção do Sistema S como um todo, e especialmente do SENAR nas ações do PRONATEC/PRONACAMPO, afirmou que:

A inserção do SENAR, pelo Ministério da Educação, como executor de políticas, programas e ações da educação do campo, é uma tentativa de negar ou omitir as contradições que envolvem esta luta. Não é possível que o mesmo projeto que serve ao agronegócio, que expulsa os trabalhadores do campo ou que os tornam meramente técnicos para o exercício de uma função pontual na produção (na condição de empregado), conviva, de forma naturalizada, com a perspectiva defendida pelos movimentos que lutam pela permanência de homens e mulheres do campo, na produção familiar, na produção de saberes e conhecimentos e que reafirmam o campo como lugar de vida, de cultura, de valores e de produção (CONTAG, 2012, p. 5).

A CONTAG reivindicou ao Ministério da Educação um posicionamento crítico em relação à parceria, afirmando que a Educação é mais que acesso ao mercado de trabalho. É formação humana, de valores, de saberes e afirmou que “reduzi-la a uma formação meramente tecnicista é desconsiderar a construção histórica pela educação plena e de qualidade assegurada pela nossa Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (CONTAG, 2012, p. 5).

Diante de todas as considerações apresentadas no documento pela CONTAG, sobre as consequências para os sujeitos do campo e a necessidade da garantia de políticas públicas como instrumento de cidadania, a SECADI/MEC respondeu à Contag por meio de Ofício que não haviam sido firmadas parcerias no âmbito do PRONACAMPO com o SENAR e que a ação PRONATEC-PRONACAMPO tinha como demandante o MDA. Mantiveram-se os argumentos sobre os moldes definidos para o Pronatec e todas as ações a ele vinculadas.

---

<sup>8</sup> Documento elaborado pela CONTAG e entregue ao Ministro da Educação.

A CONTAG, mesmo com posicionamento contrário ao Programa, se desafiou a desenvolver, no âmbito do Pronatec Campo, um processo de formação profissional para os trabalhadores e trabalhadoras rurais em uma parceria entre a CONTAG/Federações de Trabalhadores na Agricultura (FETAGs) e o Instituto Federal de Brasília (IFB). O IFB reconheceu a necessidade de ampliar o atendimento das demandas de cursos e propôs um Acordo de Cooperação para realização dos cursos a partir de metodologia, conteúdos e estratégias definidas pela CONTAG, na perspectiva de atender as demandas do campo. Dessa forma iniciaram-se as discussões para a elaboração de uma proposta de formato diferente.

O resultado foi a pactuação por meio do Acordo de Cooperação de três cursos técnicos e 12 cursos de formação inicial e continuada (FIC). A metodologia utilizada foi da alternância, com Tempo Escola desenvolvido na CONTAG/CESIR sob a coordenação da CONTAG e do IFB, e o Tempo Comunidade acompanhado pelas FETAGs e profissionais bolsistas do IFB.

Os cursos foram realizados na CONTAG, em seu centro de formação (CESIR), com estrutura curricular organizada em módulos de 15 dias cada. As 120 vagas ofertadas foram distribuídas entre os Estados do Piauí, Minas Gerais, Bahia, Tocantins, Goiás e Distrito Federal. O Quadro 3 demonstra a distribuição dos cursos técnicos e FIC na proposta da CONTAG.

**Quadro 3 – Cursos Técnicos e Cursos FIC (CONTAG)**

<b>CURSO TÉCNICO</b>	<b>CURSOS FIC</b>
Técnico em Cooperativismo	1. Agente de Desenvolvimento Cooperativista; 2. Agente de projetos Sociais; 3. Assistente de Organização e Produção; e 4. Agente de Desenvolvimento Socioambiental
Técnico em Serviços Públicos	1. Auxiliar Administrativo; 2. Auxiliar de Pessoal; 3. Auxiliar de Faturamento; e 4. Auxiliar de Crédito e Cobrança
Técnico em Agroindústria	1. Manipulador de Alimentos; 2. Ajudante de Padeiro; 3. Processamento de frutas e Hortaliças; e 4. Operador de Processamento de Carnes e Derivados

Fonte: CONTAG (2014) - Documento: Experiência Contag – Pronatec Campo

Cabe registrar que para a materialização dos cursos, em consonância com a proposta político-pedagógica, em regime de alternância, a CONTAG teve que assumir com recursos próprios, parte dos custos que o Pronatec não cobriu. Estava incluída hospedagem, sala de aula, cópia de materiais, aluguel de ônibus para aulas de campo, lanches, entre outros.

Em aproximadamente dois anos, 79 alunos e alunas do Pronatec Campo foram certificados nos Cursos Técnicos e nos Cursos FICs. Em entrevista ao Jornal da CONTAG o

então secretário de Políticas Sociais, José Wilson Gonçalves<sup>9</sup>, que coordenou todo esse processo declarou que:

Esta foi uma experiência abraçada pela CONTAG que traz uma proposta específica para o campo, considerando as especificidades e potencialidades produtivas que esses alunos (as) têm. Uma oportunidade de qualificar suas produções e serviços para que assim possam agregar renda e valor. A partir de agora precisamos consolidar as mudanças da formação técnica profissional do campo, fazendo mediação com a rede de ensino técnico no Brasil para receber as demandas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Dessa feita, resguardadas as devidas dificuldades e entraves, essa experiência foi enriquecedora e um marco tanto para a CONTAG, FETAGs e alunos (as) que concluíram os cursos quanto para o Instituto Federal de Brasília, pois oportunizou experimentar um fazer de muitas mãos, compreender o campo e suas nuances, como também vivenciar o novo, mergulhar no desconhecido e mostrar que coletivamente se constrói.

Entretanto, essa experiência da Contag foi focada em um determinado público e não considerou e nem oportunizou a formação para os trabalhadores rurais assalariados, explicitando que em relação à educação, a condição desses sujeitos no âmbito das organizações sindicais ainda está na invisibilidade, necessitando ações estratégicas para superar esta condição. Essa invisibilidade não é pontual, ela resulta do processo histórico de exclusão pelo Estado, pelas empresas que contratam e pelo próprio movimento sindical. É preciso reconhecer esses sujeitos como sujeitos de direito e que eles se reconheçam como tal.

## **2.5. Educação e formação profissional para os trabalhadores**

Educação e formação profissional são conceitos que estão relacionados às dimensões do mundo do trabalho. Para Pereira (2013, p. 286) é preciso compreender educação profissional como um campo em disputa entre projetos hegemônicos voltados ao capital e projetos outros de educação para o trabalhador (a) como resistência ao modo de produção de vida existente.

O conceito de Educação Profissional na política educacional é importante porque embora, em cada fase do capitalismo se exponha com traço distinto, ela traz consigo

---

<sup>9</sup> Fonte: Jornal da CONTAG – Ano XI – Número 130 – Janeiro de 2016. p. 3

as contradições históricas dessa sociedade dual no sistema educacional, desde os primórdios da República (SANTOS, 2016, p. 78).

A formação profissional (FP) para Cattani (2006, pp. 98-99) ganha sentido histórico com a transformação qualitativa da divisão social do trabalho a partir da gênese e desenvolvimento do capitalismo e a separação entre o trabalho manual e o intelectual:

A abordagem da FP pode ser feita através de duas modalidades. Na primeira, que é a mais conhecida e difundida, ela é considerada apenas na sua dimensão restrita, operacional, de preparação para o trabalho. [...]. Na segunda perspectiva, atribui-se, à FP, um status teórico mais relevante, relacionando-a a outras questões de maior densidade política e social. Nesse caso, FP integra o complexo debate sobre a relação Educação -Trabalho [...].

No Brasil, segundo Carvalho (2003, p. 79) “a educação profissional se inicia com os jesuítas com a proposta de ‘aprendizado profissional agrícola’ presente no Plano de Estudos de Nóbrega”. A partir dos anos de 1930, como aponta Ribeiro (2013, p. 297) começa a ser delineado um modelo de educação rural associada à “modernização do campo”.

De acordo com Pereira (2013, p. 287), a LDB de 1961 (BRASIL, 1961) favoreceu o sistema educacional dos setores empresariais, o Sistema S composto pelo Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional da Indústria (SENAI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem em Transporte (SENAT) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) dedicadas à educação profissional.

A Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), sancionada no regime militar, descreve no artigo 1º a formação para qualificação para o trabalho. Para Pereira (2013, p. 287) é a universalização da profissionalização no ensino de 2º grau e o protagonismo da tecnização da educação.

No final dos anos 1980 e com o fim do regime militar e o processo de democratização, os movimentos sociais se articularam em torno do processo Constituinte e pela democratização. Já a década de 1990 foi marcada pela implementação de ajustes neoliberais na educação nacional, a exemplo da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que eleva a educação profissional à modalidade de ensino. A formação do ensino médio foi pautada pela empregabilidade e capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado, do

que decorre um trabalhador moldado como um cidadão competente que deveria se adaptar à nova proposta de sociabilidade capitalista.

Para Melo (2004), com as mudanças nas políticas educacionais no contexto da mundialização do capital, a educação sofreu mudanças nas condicionalidades para empréstimos do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial promovendo uma agenda de formulação e realização de políticas educacionais centrada no Programa Educação para Todos de caráter restritivo e excludente que estimulou a privatização competitiva no campo educacional. As Declarações Mundiais de Educação para Todos nortearam as diretrizes educacionais nos países periféricos. A Conferência Mundial da Educação para Todos<sup>10</sup>, organizada pelo UNESCO, em 1990, em Jomtien, na Tailândia teve como objetivo firmar um acordo para expandir as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos até 2015.

Em 2000, em Dacar, Senegal ocorreu o Fórum de Educação para Todos (EPT) para verificar o cumprimento da agenda estabelecida pelos países signatários. Esses marcos explicitaram o papel que a educação, em âmbito mundial, passou a desempenhar na agenda neoliberal, por seus interlocutores Banco Mundial, ONU, UNESCO no movimento Educação para Todos. Como condicionantes exigiram a adoção de reformas previdenciárias, administrativas, trabalhistas e educacionais.

Como aponta Aranha (2006, p. 296), os organismos internacionais tais como a UNESCO, o Banco Mundial (BIRD) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) ofereceram orientações e financiamentos para investimentos no setor educacional e promoveram discussões sobre os rumos da educação. Entretanto, há críticas contundentes pela excessiva ênfase na educação voltada para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento do capital humano. A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida no início da década de 1960 pelo economista Theodore Schultz nos Estados Unidos. Gentili (2005, p. 47) afirma que a Teoria teve como base “a conjuntura de desenvolvimento capitalista marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento do Estado de Bem-Estar e na conquista do pleno emprego”.

Sobre ‘capital humano’, Frigotto (2013, p. 37) mostra que a teoria “teve um amplo uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos

---

<sup>10</sup> Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; - alcançaremos a meta? Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/education-for-all/education-for-all-goals/> Acesso em: mar 2018.

internacionais e regionais”. É uma teoria que articula trabalho e educação para o desenvolvimento econômico e tem em sua gênese responsabilizar o indivíduo pelo seu próprio desenvolvimento.

Segundo Piketty (2014) a noção de capital humano é bastante genérica, pois inclui as qualificações (diplomas, etc), a experiência e todas as características individuais que afetam a capacidade do indivíduo se integrar ao processo de produção de bens e serviços demandados. Nesse sentido, o trabalhador passa a uma forma de capital por meio do conhecimento e de capacidade técnica capaz de gerar lucro e riqueza, ao mesmo tempo em que a educação torna-se uma estratégia de formação e o eixo central no desenvolvimento do capital humano.

A estratégia do receituário neoliberal é uma conformação de novos cidadãos mediante a consolidação dos valores do individualismo, empreendedorismo e competitividade que consubstanciam uma concepção de mundo. Ou seja, “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Uma elite hegemônica detém o poder e quer estabelecer o consenso sobre o modo de produção capitalista do modelo neoliberal ampliando os interesses privados e corporativos onde prevaleçam seu discurso e suas práticas. O setor privado e as corporações enxergam a educação como um potencial mercadológico, promovendo disputas pelos fundos públicos para a reprodução do capital como estratégia hegemônica de difusão da concepção de mundo da classe dominante.

A concepção de educação profissional e a estrutura educacional dela derivada tem sido organizadas, ao longo da história da educação, sob as determinações da conjuntura econômica e política de diferentes países. Assim ela tem buscado responder, prioritariamente, às expectativas do mercado de trabalho, da política econômica e secundariamente, às necessidades da clientela destinada a essa parcela do processo formativo (CARVALHO, 2003, p. 79)

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997) que dispõe sobre a Educação Profissional no Brasil estabeleceu em seu artigo 5º que a educação profissional de nível básico constitui-se em uma modalidade de educação não formal, (...) destinada à qualificação e requalificação para o exercício de ocupações requeridas pelo mercado. Dessa maneira, a educação profissional em sua concepção econômico-tecnicista tem buscado

atender às expectativas do mercado de trabalho com o papel de qualificação de mão de obra, atrelada aos interesses econômico-sociais.

Evidencia-se, portanto, que ao mesmo tempo em que se visualiza uma tendência para a *qualificação* do trabalho, desenvolve-se também *intensamente* um nítido processo de *desqualificação* dos trabalhadores, que acaba configurando um processo contraditório que *superqualifica* em vários ramos produtivos e *desqualifica* em outros (ANTUNES, 2015, p. 75).

Segundo Freyssenet (1989 apud ANTUNES, 2015, p.76) isso é “uma polarização das qualificações requeridas que resulta de uma forma particular de divisão do trabalho, que se caracteriza por uma modificação da repartição social da ‘inteligência’ da produção”.

Mesmo havendo a necessidade de qualificação para inserção no mercado de trabalho, o entendimento sobre os impactos que as mudanças tecnológicas e organizacionais produzem é fundamental. Carvalho (2003, p. 106), enfatiza a necessidade da qualificação, na modalidade de educação formal, tanto no que se refere à inserção no mercado de trabalho, quanto da constituição da cidadania, como também, a situação do movimento sindical frente a esta situação.

O desafio está em enfrentar as exigências apontadas por essa realidade e, sobretudo, não manter uma educação e formação profissional voltada apenas para atender as demandas do mercado de trabalho, que para a expansão econômica do capital viabilizam uma determinada e específica produtividade do trabalhador. Para Amartya Sen (2000, pp. 331-333) se a educação torna uma pessoa mais eficiente na produção de mercadorias, tem-se claramente um aumento do capital humano, visto primordialmente influenciando a produção econômica.

Entretanto, práticas e iniciativas de formação profissional fazem parte da história dos trabalhadores e suas organizações, que a partir dos anos de 1990 passaram a enfrentar os desafios das transformações do mundo do trabalho decorrente da globalização da economia capitalista e da reestruturação produtiva que se deu num contexto econômico e político de ajustes condicionado, desde o princípio, ao impulso do desenvolvimento tecnológico e a uma relação com o mercado de trabalho. Nesse processo, óticas diferenciadas sobre formação profissional foram delineadas:

Em sua acepção mais ampla, a formação profissional (FP) designa todos os processos educativos que permitam, ao indivíduo, adquirir e desenvolver

conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, quer esses processos sejam desenvolvidos nas escolas, quer nas empresas (CATTANI, 2006, p. 136).

Os impactos da reestruturação produtiva e o debate sobre formação profissional foram pautados nos espaços das entidades sindicais. Uma trajetória histórica comum para trabalhadores urbanos e rurais, apesar das diferenças na incidência dos processos de “modernização”, nos problemas que dela emergiu e na introdução de novas tecnologias e formas organizacionais.

Cattani (2006, p. 137) destaca que “[...] sob a ótica dos trabalhadores, a FP assume um caráter radicalmente diferente, associado às ideias de autonomia e autovalorização. [...] contesta o sentido da educação ou da formação para o trabalho [...] aos projetos empresariais”.

Cabe destacar que, nesse processo, as relações entre educação, trabalho e reestruturação produtiva estão interligadas. A educação profissional resultou do processo de modernização. Pereira (2013, p. 288) afirma que a ênfase foi educar para o mercado de trabalho, sob a ótica da empregabilidade, sobre o que os trabalhadores seriam responsáveis por se manterem empregados.

O desemprego estrutural pauta a formação do ensino médio para a empregabilidade [...]. O trabalhador será um cidadão competente [...] capaz de resolver problemas no posto de trabalho. “Competências”, eis o nome que consagra a concepção pedagógica que sustenta esse novo homem, a nova sociabilidade do conhecimento.

A visão dos trabalhadores em relação aos interesses e necessidades de propostas de educação do trabalho, não é vista apenas como qualificação ou como uma política de educação profissional para atender as demandas do capital. Sobre a relação educação e trabalho na perspectiva dos trabalhadores “o consenso está relacionado à visão do trabalhador e ao entendimento de que a construção e implementação de uma política pública de educação profissional, protagonizada pelos trabalhadores, é parte integrante de um projeto social contra-hegemônico” (CARVALHO, 2003, P. 105).

Isso remete também à situação do movimento sindical de trabalhadores frente a este cenário, uma vez que as demandas e propostas dos trabalhadores têm ênfases diferentes, mesmo com consenso entre entidades. Entretanto, a despeito das propostas diferentes buscou-se, sobretudo, “a dimensão da cidadania, como elemento essencial para transformar a realidade existente” (CARVALHO, 2003, p. 106).

A atuação e o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais, resguardadas as suas especificidades para enfrentar os impactos das transformações do mundo do trabalho, com “fortes repercussões, decorrentes da mundialização e globalização do capital” (ANTUNES, 2015, p. 197) ampliaram as reivindicações por políticas públicas de educação e formação profissional.

O protagonismo dos trabalhadores na construção de uma política de educação profissional encontra como desafio fundamental a luta pela escola pública, gratuita e de qualidade. Esta luta, implica, antes de mais nada, em difundir, no interior do próprio movimento sindical e popular, a necessidade desta luta e a sua articulação com as ações cotidianas do movimento (CARVALHO, 2003, p. 127).

O tema da educação e formação profissional tem semelhanças, diferenças e distintas perspectivas, que devem ser considerados para formular a concepção que têm os trabalhadores de si mesmos, do próprio trabalho, da representação dessas esferas em suas vidas e no trabalho, expresso nas nomenclaturas “classe” e “entidades” para finalidades burocráticas e/ou identitárias. Assumindo esse pressuposto, entre os trabalhadores estão inclusos os trabalhadores rurais assalariados. Diante da complexidade da identidade desses sujeitos, é necessário compreender a construção do conceito de ‘trabalho rural’ e de ‘trabalhador rural’, bem como suas derivações.

### **3. DISTINTAS PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

#### **3.1. Os trabalhadores rurais assalariados e as políticas públicas de educação e formação profissional**

##### **3.1.1. Trabalho rural: marcos legais e instrumentos normativos**

Inicialmente, a análise enseja que discorramos sobre os marcos jurídicos e instrumentos normativos do trabalho rural. O Decreto nº 979/1903 (BRASIL, 1903) foi a primeira lei

relacionada à organização do trabalho rural ao dispor sobre a organização de sindicatos para defesa de interesses dos profissionais da agricultura e indústria.

A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) reconheceu os direitos dos trabalhadores e em seu artigo 121 afirmou que “a lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições de trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do país”. A referida Constituição destacou no parágrafo 4º que o trabalho agrícola teria regulamentação especial e procuraria fixar o homem no campo, cuidaria da sua educação rural, e asseguraria ao trabalhador a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas.

A Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), em seu artigo 156, priorizou a situação do homem do campo com incentivo à indústria rural e inovou em seu artigo 157, pelo inciso XII, ao garantir estabilidade na empresa ou na exploração rural, e indenização ao trabalhador despedido. Nesse contexto, os direitos dos trabalhadores rurais e as condições de vida da população do campo, mesmo de forma tímida começaram a ser discutidas e a questão da educação rural foi apontada como instrumento para dirimir o “atraso” do campo.

Em 1950, Vargas (reeleito por meio do voto popular) abriu caminhos para reformas e para instituir uma legislação trabalhista, à época fundamental para viabilizar o processo de industrialização do país. Por outro lado, os trabalhadores tinham reivindicações importantes como direito a férias, redução da jornada de trabalho, entre outros. Segundo Antunes (2011, p. 82) Vargas “ao atender tais bandeiras, procurou apresentá-las como uma dádiva aos trabalhadores [...] e paralelamente combateu de maneira intensa as lideranças operárias e sindicais de esquerda”.

Nessa conjuntura a luta de classes foi intensificada desencadeando greves, paralisações e ampliando as pressões por melhores condições de trabalho por meio da organização e ações dos trabalhadores, incluindo os trabalhadores rurais. Antunes (2011, p. 83) ressalta:

Um enorme avanço das lutas dos trabalhadores no campo, voltadas tanto para a realização da reforma agrária e do combate ao latifúndio e à concentração da propriedade agrária no Brasil como para a ampliação da legislação do trabalho no campo. Foi importante [...] a criação, em 1955, da primeira Liga Camponesa, no Engenho Galileia, no Nordeste, liderada por Francisco Julião. A organização tinha como prioridade a defesa dos direitos dos trabalhadores rurais [...]. Esse avanço efetivo da luta dos trabalhadores rurais levou à fundação da Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (Contag), em 1963, [...], que fortaleceu ainda mais a luta dos camponeses e dos trabalhadores rurais pelo fim da concentração fundiária da terra. [...].

Além disso, a organização sindical dos trabalhadores rurais assalariados ampliou e ganhou força, influenciando de maneira significativa a estrutura organizacional dos trabalhadores do campo, e contribuindo para o avanço do sindicalismo rural.

### **3.1.2. Estatuto do Trabalhador Rural**

Surge, em 1963, o Estatuto do Trabalhador Rural, denominação dada à Lei nº 4.214/63 (BRASIL, 1963) de 02 de março de 1963, dispondo sobre as condições de contrato de trabalho e favorecendo as bases para a organização sindical no campo, regulamentado pelo Decreto nº 53.154/63 (BRASIL, 1963) que instituiu a previdência social rural.

O Estatuto foi um marco na extensão da legislação para o trabalhador rural, que em seu art. 3º o afirma como “toda pessoa física que presta serviços a empregador rural, em propriedade rural ou prédio rústico, mediante salário pago em dinheiro ou *in natura*, ou parte *in natura* e parte em dinheiro”.

Mesmo a lei estendendo aos trabalhadores rurais assalariados parte dos direitos que os trabalhadores urbanos já gozavam, Caio Prado Júnior (2014, p. 404) apontou a existência de deficiências na lei, evidenciando que na sua elaboração não levaram em conta as diferenças profundas que existiam nas relações de trabalho no campo brasileiro, quando comparadas com as da indústria e comércio (trabalho urbano). Para o autor “o legislador se limitou em regra, e com poucas exceções, a transpor para o trabalhador rural as disposições legais que já fazem parte de nossa legislação trabalhista e foram traçadas com vistas ao trabalhador urbano” (PRADO JÚNIOR, 2014, p. 404).

O Estatuto também foi alvo de críticas pelos grandes proprietários de terra e suas organizações de classe, e Caio Prado Júnior (2014, p. 416) observa que o documento não definiu e nem esclareceu a maneira de assegurar a todos os empregados o pleno gozo dos benefícios sociais-trabalhistas, ou seja, havia uma ameaça de privar eventualmente uma boa parte dos trabalhadores rurais brasileiros de proteção adequada.

A situação no Brasil se apresenta de forma distinta, pois na base e origem de nossa estrutura e organização agrária [...] encontramos [...] a mesma grande exploração rural que se perpetuou desde o início da colonização brasileira até nossos dias, e se adaptou ao sistema capitalista de produção.

O Estatuto do Trabalhador Rural dispôs sobre as condições políticas e econômicas do contrato de trabalho, e apesar de ser um marco, na prática suas medidas não tiveram efetiva aplicação, pois manteve aspectos que não contribuíram para a superação da herança colonial e escravocrata, tornando necessária a organização e mobilização dos trabalhadores rurais em defesa dos seus direitos. Decorridos dez anos, o Estatuto foi revogado quando promulgada a Lei nº 5889/73 (BRASIL, 1973), de 08 de junho de 1973, também conhecida como lei de contrato de safra, que estendeu ao trabalhador rural a legislação aplicada ao trabalhador urbano, ou seja, estendeu as disposições da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). O artigo 7º da CLT definiu e reconheceu o trabalhador rural, garantiu a estabilidade e manteve o prazo de prescrição dos direitos por dois anos após o rompimento do contrato de trabalho para os trabalhadores rurais.

Esse instrumento normativo também deu corpo ao conceito de empregado rural, contemplado em seu artigo 2º que afirma o empregado rural como toda pessoa física que, em propriedade rural ou prédio rústico, presta serviços de natureza não eventual ao empregador rural, sob a dependência deste e mediante salário. No contexto da modernização e com a definição de que empregado rural prestava serviço de natureza não eventual, outras caracterizações foram surgindo para o trabalhador rural (boia-fria, volante, entre outros) fragilizando ainda mais as relações de trabalho e o acesso aos direitos trabalhistas.

Da diversidade de relações de trabalho no campo resulta uma diversidade ainda maior de trabalhadores do campo, uma vez que, além das formas que assume o trabalho (assalariamento permanente ou temporário, semiassalariamento, trabalho família, coletivo, semicoletivo, etc.) há uma diversidade de formas de apropriação da terra e das relações com a natureza, assim como tradições culturais que resultam num sem-número de denominações dos trabalhadores do campo brasileiro (ALENTEJANO, 2013, p. 758).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) com base nos princípios da igualdade e da isonomia unificou os direitos dos trabalhadores rurais aos trabalhadores urbanos no que se refere às questões trabalhistas e aos direitos previdenciários em seu artigo 7º.

Os marcos jurídicos e os instrumentos legais influenciaram na definição do “rural” e ampliaram significativamente o entendimento sobre trabalho rural e trabalhador rural. Em cada período histórico, as leis definidas e asseguradas nos aparatos legais apresentaram dimensões antagônicas em relação aos direitos e às políticas públicas, modificando os processos sociais e políticos.

### 3.1.3. Trabalhadores rurais assalariados

Há um universo de organizações de trabalhadores no Brasil que representam distintas entidades político-sindicais, das quais selecionamos duas entidades representativas dos trabalhadores rurais assalariados em diferentes períodos: a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores Assalariados e Assalariadas Rurais (CONTAR).

A CONTAG foi a primeira organização sindical nacional no campo fundada, em 22 de dezembro de 1963, pela organização dos trabalhadores em sindicato de trabalhadores rurais e das federações estaduais de trabalhadores na agricultura. Consolidou-se como o principal instrumento de representação sindical e de lutas dos povos do campo. Essa organização representa atualmente mais de 4.000 sindicatos e 27 federações filiadas. Em 2017 completou 54 anos de existência e tem “uma trajetória marcada pela defesa incansável dos direitos e dos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras rurais” (CONTAG, 2013, p. 11).

Ao longo de sua história, a CONTAG representou os trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados e agricultores familiares e sua atuação contribuiu para a ampliação e fortalecimento da representação sindical no campo. No início, a ação sindical, considerando sua estrutura organizativa, era centrada na luta dos trabalhadores rurais assalariados, especialmente na área da cana e na reforma agrária. Os trabalhadores rurais assalariados sempre foram a parte mais explorada e marginalizada da categoria trabalhadora rural.

A partir de 1979, intensifica-se a luta pelo cumprimento da legislação trabalhista e por reajustes salariais com os movimentos grevistas do setor canavieiro, tanto do Nordeste, quanto em São Paulo. Esses movimentos levaram à criação dos primeiros acordos, convenções e dissídios trabalhistas no campo. [...] Diversas paralisações de assalariados e assalariadas rurais eclodiram pelo país, sob a coordenação dos sindicatos, Fetags e CONTAG (CONTAG, 2004, p. 76).

As lutas travadas foram no sentido de assegurar aos trabalhadores rurais assalariados direitos trabalhistas, condições de trabalho e salários dignos. Isso reforçou a organização sindical desses trabalhadores que atuaram efetivamente contra o descumprimento das leis trabalhistas e de acordos e convenções coletivas de trabalho. As negociações coletivas foram fundamentais na luta político-sindical para assegurarem conquistas relevantes diante das transformações relacionadas à reestruturação produtiva que também impactou o meio rural.

Em seu 11º Congresso, em 2013, a CONTAG, respaldada pelo princípio constitucional da Unicidade Sindical (sistema de estrutura sindical em que só é permitido um sindicato de uma categoria em sua base territorial), manteve na mesma estrutura sindical os trabalhadores (as) rurais assalariados (as) e os agricultores (as) familiares.

Entretanto, disputas com as entidades sindicais do setor patronal pela representação dos agricultores (as) familiares acirraram os conflitos, tornando fundamental atuação efetiva na defesa e na representação da agricultura familiar como seguimento da categoria dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Também como parte de sua estratégia de atuação, a CONTAG lutou contra a proliferação de entidades sindicais ilegais e sem representatividade.

Diante desse cenário, e com as crescentes disputas de representação sindical no campo, foram necessárias discussões profundas sobre os conflitos existentes em relação à organização e estrutura sindical. Iniciou-se, portanto, discussão na CONTAG em conjunto com a Subseção do DIEESE sobre dissociação da categoria sob a premissa de que as entidades sindicais “podem se fundir, se separar ou se dissociar, dando origem a novas entidades, de acordo com as necessidades e a vontade dos integrantes da categoria ou categorias por ele representadas” (CONTAG, 2013, p. 322).

A CLT prevê a dissociação sindical nos seguintes termos: Art. 571 - Quaisquer das atividades ou profissões concentradas na forma do parágrafo único do artigo anterior poderá dissociar-se do Sindicato principal, formando um sindicato específico, desde que o novo Sindicato, a juízo da Comissão do Enquadramento Sindical, ofereça possibilidade de vida associativa regular e de ação sindical eficiente.

Embora o tema da dissociação sindical não componha o nosso objeto de estudo em específico, foi abordado para melhor compreensão sobre a representação dos trabalhadores rurais assalariados. Em 2014, a CONTAG realizou o debate com as Federações filiadas em seu Conselho Deliberativo. Coletivamente, a despeito das críticas e com a participação das federações, uma proposta política foi delineada como resultado de um amplo processo de discussões, que culminou em 2015 com a criação da CONTAR que passou a representar de forma específica os trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados.

Em 2017, após dois anos do processo de transição, as duas entidades obtiveram o Registro Sindical pelo Ministério do Trabalho. A CONTAG (agora denominada de Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares) e a CONTAR foram reconhecidas como representantes legais e legítimas dos trabalhadores rurais

agricultores e agricultoras familiares e dos trabalhadores assalariados e assalariadas rurais, respectivamente.

Os trabalhadores rurais assalariados que estiveram no centro da história de luta e organização da CONTAG desde a sua fundação, agora têm representação própria por meio da CONTAR e de suas federações filiadas. Por consequência, as Federações também realizaram o processo de dissociação da categoria. Contudo, o desafio permanece no tocante à luta e mobilização para garantir o direito à educação, ao trabalho e uma efetiva qualidade de vida que promovam oportunidades para os trabalhadores rurais assalariados, que mesmo com diversas conquistas, permanecem no contexto da invisibilidade.

As lutas e reivindicações pela manutenção e ampliação dos direitos e de proteção social ainda permanecem fundamentais como meio de garantir a efetivação de políticas públicas. E para ambas as entidades sindicais, diante do cenário atual, são imprescindíveis o fortalecimento da organização sindical e da luta de classes.

### **3.2. Participação nas formulações de políticas públicas de educação e formação profissional**

Muitas das questões apontadas balizaram as propostas dos trabalhadores em relação à educação e formação profissional, diante da reestruturação produtiva. Os impactos acerca das mudanças tecnológicas e organizacionais, provocadas no mercado de trabalho e por sua vez, na educação e formação dos trabalhadores, explicitaram a necessidade de compreender a relação trabalho e educação na perspectiva dos trabalhadores.

A demanda por educação formal sempre figurou como fundamental nas propostas dos trabalhadores, contudo a educação para algumas entidades deveria se adequar ao mercado de trabalho e para outras deveria enfatizar tanto a importância para inserção/qualificação como para a dimensão da cidadania, contrapondo-se a uma política pública de educação do capital.

Isso refletiu sobre as propostas e as ênfases diferenciadas, demonstrando ser necessária a participação dos trabalhadores na concepção e implementação das políticas públicas de educação e formação profissional.

A formação profissional ganhou espaço na agenda sindical em 1995 e foi se constituindo em um avanço na disputa dos trabalhadores pela formação e pelos recursos. As representações por parte dos trabalhadores nos espaços de discussão dos programas de

qualificação profissional articulados às políticas de emprego, a exemplo do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT) que era tripartite (Governo, Empresários e Trabalhadores) e paritário, se davam através das Centrais Sindicais. Nesse sentido os trabalhadores “defendem a necessidade de elaboração e implementação de política pública na área de Educação Profissional e apontam um modelo tripartite de participação, como uma forma de se assegurar a adequação dessa política aos interesses dos trabalhadores” (CARVALHO, 2003, p. 113).

Pode-se mencionar também, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), de 1996, incluído no Plano de Metas do governo Fernando Henrique Cardoso, sendo um dos programas do “Brasil em Ação”. A Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) foi responsável pela coordenação do PLANFOR e suas ações de formação profissional. Foram transferidos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) para o PLANFOR e os critérios foram estabelecidos pela Resolução nº 26, de 19 de outubro de 1995 (BRASIL,1995).

Toda ênfase teve como pano de fundo a reestruturação produtiva e a exigência de que os trabalhadores tivessem requisitos e capacidades para o processo de trabalho. As ações do PLANFOR foram institucionalizando conceitos nos programas de formação profissional, incorporando inclusive as formulações dos empresários. Conceitos como empregabilidade, habilidades, competências se expandiram no terreno da educação profissional.

Sem dúvida, foi preciso enfrentar essa realidade para que o trabalhador não ficasse excluído do processo de formulação e implementação de políticas públicas ou apenas atuasse nas questões periféricas, legitimando a ação do Estado pura e simplesmente. Nesse contexto, Carvalho (2003, p. 115) destaca que o Estado tem assumido, historicamente, o papel principal como ator e dinamizador das políticas educativas, o que tem significado, fundamentalmente, o alijamento histórico dos trabalhadores na sua formulação e implementação.

Outro elemento importante foi a participação dos trabalhadores nos debates sobre o controle social e destinação dos recursos públicos para financiamento de políticas públicas, para entidades privadas, em especial o sistema S e nas reivindicações para que a constituição desses espaços de formação profissional fossem tripartites. Carvalho (2003, p. 143) esclarece o “Sistema S” é uma expressão que vem sendo usada para identificar as alternativas educacionais oferecidas por iniciativa do empresariado. São entidades de direito privado,

integrantes do Sistema das Confederações da Indústria, do Comércio e da Agricultura, tais como: Senai/Sesi, Senac/Sesc, Senar, Senat/Sest e Sebrae .

Nesse sentido, essa alternativa empresarial tinha como objetivo a preparação de mão de obra para o mercado sem iniciativas que promovessem a escolaridade dos trabalhadores. Outro aspecto foi a presença de organismos internacionais no financiamento externo condicionado à lógica econômica em detrimento dos direitos sociais.

A participação dos trabalhadores nos debates sobre políticas e projetos dos organismos internacionais, a compreensão das condicionantes adotadas, dos resultados obtidos e do controle social dos fundos públicos exigiram estratégias de ações e pressões em diversas frentes. Isto sinalizou, para a necessidade do tema educação e formação profissional integrarem a pauta de reivindicações e negociação dos trabalhadores.

Tais elementos explicitaram a importância da articulação da política de educação profissional com a garantia da educação básica pública, gratuita e de qualidade que elevasse o nível de escolaridade e que atendesse às reais necessidades da classe trabalhadora.

Isto significa, entre outras coisas, que as demandas sociais básicas dos trabalhadores não devem se subordinar aos ditames de natureza econômica; que a educação básica e a educação profissional a ela articulada, é um direito de todos e um dever do Estado, devendo ser democrática e socialmente controlada, inclusive as ações privadas, que devem ser entendidas como concessão de serviço público (CARVALHO, 2003, p. 158).

Para Cattani (1996, p. 151) “a educação para vida e formação para o trabalho são propostas que remetem densos conteúdos [...]. Para garantir a riqueza dos conteúdos, é necessário que as duas propostas sejam rearticuladas num projeto alternativo mais abrangente”. O protagonismo dos trabalhadores na construção de políticas públicas de educação e formação profissional deve considerar o papel estratégico da educação e apontar propostas de uma formação não apenas para atender aos ditames do mercado e para a inserção no mundo do trabalho, mas para que os trabalhadores se transformem em cidadãos, ampliando seus espaços de participação, seus direitos e perspectivas na melhoria de trabalho e vida.

### **3.3. Demandas dos trabalhadores rurais assalariados por políticas públicas específicas**

A globalização e as estratégias neoliberais redefiniram a dinâmica do mercado de trabalho e da gestão das empresas e afetaram também o mercado de trabalho rural. Nesse contexto, surgiram demandas por qualificação e reinserção no mercado de trabalho pelos trabalhadores rurais assalariados. Os processos de mudanças tecnológicas e organizacionais também produziram impactos no mundo do trabalho no campo requerendo novas estratégias e frentes de atuação por parte dos trabalhadores rurais assalariados.

Em sua história a CONTAG sempre “buscou estabelecer um diálogo entre as demandas dos trabalhadores (as) rurais, com as demandas mais gerais da classe trabalhadora [...] demonstrando a inter-relação existente entre as demandas da população do campo e da cidade” (CONTAG, 2004, p. 50).

Cabe destacar, que todo o arcabouço das discussões e elaborações sobre políticas públicas de educação e formação profissional consideraram, sobretudo a realidade e as demandas dos trabalhadores urbanos, portanto mesmo com pontos comuns entre trabalhadores urbanos e rurais foi preciso tecer propostas específicas para os trabalhadores rurais assalariados.

A construção de políticas públicas para este segmento que esteve à margem e sem a devida proteção social tinha papel central e estratégico para enfrentar os impactos a partir das transformações do mundo do trabalho, e, por consequência, no trabalho rural. A luta em prol dos trabalhadores rurais assalariados manteve ações articuladas em várias frentes entre elas na defesa de que “não devemos restringir o debate/direito à educação apenas à formação e qualificação profissional, devemos reivindicar políticas públicas específicas e permanentes” (CONTAG, 2009, p. 128).

A CONTAG através do Grito da Terra Brasil, uma ação de mobilização, articulada em conjunto com as federações e sindicatos, realizada anualmente, considerada a data base dos trabalhadores rurais, de caráter reivindicativo, propositivo e negociador construiu e apresentou uma pauta de reivindicações, ao Governo Federal, incluindo proposições de políticas públicas que promovessem condições dignas de vida e trabalho e que atendessem as demandas dos trabalhadores rurais e suas distintas realidades.

De certa forma, abriu-se um dos espaços para formulação, avanço no debate, construção e implementação de políticas públicas específicas para as populações do campo. A Contag através do Grito da Terra apresentou uma proposta específica para os trabalhadores rurais assalariados da área da cana de açúcar que estavam sofrendo com os impactos da

reestruturação produtiva no setor sucroalcooleiro, propondo a construção de um pacto para reinserção/qualificação dos trabalhadores que estavam perdendo seus postos de trabalho, em virtude da mecanização e que precisavam se qualificar para a manutenção do seu emprego.

A partir dessa iniciativa e de várias reuniões entre a Contag e o Governo Lula chegou-se ao consenso de que a referida discussão deveria ser ampliada. Surgiu assim, o embrião do que veio a ser conhecido como Mesa de Diálogo tripartite e posteriormente como Compromisso Nacional.

### **3.3.1. Compromisso Nacional – Aperfeiçoar as condições de trabalho na cana-de-açúcar**

Em 1º de julho de 2008 foi instalada a Mesa de Diálogo para Aperfeiçoar as Condições de Trabalho na Cana-de-Açúcar, instituída pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e coordenada pela Secretaria-Geral da Presidência da República. Iniciava-se a construção de um compromisso nacional tripartite com Governo, empresários e trabalhadores. O objetivo desse compromisso foi:

Garantir novos direitos e melhor qualidade de vida para os trabalhadores da lavoura da cana-de-açúcar. O Compromisso Nacional é resultado de uma experiência inédita no Brasil de diálogo e negociação nacional tripartite – empresários, trabalhadores e Governo – para enfrentar o desafio do trabalho decente no conjunto de um setor econômico, o sucroalcooleiro (BRASIL, 2009).

Por sua vez, a Mesa de Diálogo, fruto da interlocução do processo de negociação do Grito da Terra, teve como um dos objetivos debater sobre como aperfeiçoar as condições e relações de trabalho no setor sucroalcooleiro e também como “promover a reinserção ocupacional dos trabalhadores desempregados pelo avanço da mecanização da colheita” (BRASIL, 2009).

Na agenda da Mesa de Diálogo foram inseridos 18 temas, dos quais destacamos: escolaridade, qualificação e recolocação; remuneração, jornada de trabalho, organização sindical e negociações; proteção ao desempregado, com atenção aos trabalhadores no corte manual da cana no período da entressafra.

A representação tripartite ficou assim composta – trabalhadores: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP) abrangendo todo território nacional;

empresários: abrangendo toda a indústria da cana-de-açúcar estavam o Fórum Nacional Sucroenergético e a União da Agroindústria Canavieira do Estado de São Paulo (UNICA) e pelo Governo foi representado pela Secretaria-Geral e Casa Civil da Presidência da República e pelos Ministérios do Trabalho e Emprego (MTE), Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), Desenvolvimento Agrário (MDA), Educação (MEC) e Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

Em junho de 2009 foi firmado o Compromisso Nacional, pactuado entre governo federal e as entidades de trabalhadores e empresários. As políticas públicas estabelecidas no Compromisso Nacional “previram o aperfeiçoamento das condições relativas entre outros itens aos serviços de intermediação e qualificação oferecidos pelo Sistema Público de Emprego, à escolaridade e qualificação dos trabalhadores [...]” (BRASIL, 2009, p. 5).

O Termo de Compromisso celebrado foi consubstanciado em cláusulas que tratavam das práticas empresariais; das políticas públicas; do processo de implantação e monitoramento e das condições gerais. O referido Termo teve o prazo de vigência de dois anos, a partir de sua assinatura, podendo ser prorrogado com a anuência de todas as partes envolvidas no processo. Para exemplificar as ações de formação profissional selecionamos a Cláusula Terceira: Das Políticas Públicas, como demonstradas no Termo de Compromisso:

O governo Federal apoiará e incentivará ações destinadas a: **I- assegurar a adequação dos Equipamentos de Proteção Individual – EPI utilizados pelos trabalhadores no cultivo manual da cana-de-açúcar; II- ampliar progressivamente os serviços oferecidos pelo Sistema Público de Emprego na intermediação da contratação de trabalhadores para o cultivo manual da cana-de-açúcar; III- promover a alfabetização e elevação da escolaridade dos trabalhadores do cultivo manual da cana-de-açúcar; IV- promover a qualificação e requalificação profissional dos trabalhadores do cultivo manual da cana-de-açúcar, com vistas a sua reinserção produtiva; e V- fortalecer ações e serviços sociais em regiões de emigração de trabalhadores para atividades sazonais do cultivo manual da cana-de-açúcar** (BRASIL, 2009, p. 11, grifos nossos).

Para a efetivação do Termo de Compromisso foi criada uma Comissão Nacional de Diálogo e Avaliação com composição tripartite para implantação, acompanhamento e avaliação dos resultados, com a possibilidade de revisão e continuidade do diálogo e da negociação. Há que se ressaltar que a adesão das empresas ao Compromisso Nacional tinha caráter voluntário. Entre as partes foi acordado a criação de um mecanismo de reconhecimento das empresas que aderissem e cumprissem as práticas previstas.

A UNICA e o Fórum Nacional Sucroenergético, em junho de 2009, divulgaram uma relação de usinas que aderiram ao Compromisso Nacional. Foram 305 usinas no total representando 15 Estados. Em São Paulo ocorreu a adesão de 109 usinas; seguida por Goiás com 41; Minas Gerais com 25; Alagoas e Paraná com 26 e Mato Grosso do Sul com 22. No município de Goiás das 41 usinas que aderiram ao Compromisso Nacional duas eram do município de Goianésia/GO.

O Governo Federal lançou em novembro de 2010 o Plano Nacional de Qualificação para o Setor Sucroalcooleiro “como parte das políticas públicas que integram a sua parte no compromisso nacional com o objetivo de qualificar trabalhadores do setor” (ENAP, 2013, p. 8). E formalmente, de composição tripartite, foi constituída a Comissão Nacional de Diálogo e Avaliação do Compromisso Nacional.

Conforme publicação da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP, 2013, p. 8) houve, em 2011, a prorrogação por mais um ano da vigência do Compromisso Nacional. E como resultado de chamada pública foram credenciadas auditorias independentes para verificar e atestar a implementação dos compromissos assumidos pelas usinas que aderiram ao acordo e adotaram boas práticas.

Em 2012, no governo Dilma Rousseff, 169 usinas receberam o Selo de Boas Práticas à Indústria da Cana-de-Açúcar (Selo “Empresa Compromissada”) por terem por meio de auditoria confirmado o cumprimento dos termos do Compromisso Nacional. Outra questão em destaque foi em relação aos recursos financeiros aos programas de capacitação para os trabalhadores.

Os programas de qualificação dos trabalhadores desenvolvidos pela Unica são custeados pela própria entidade representativa das empresas, e os programas de qualificação realizados pelo governo são oriundos de direcionamento específico de recursos de outras políticas existentes, como o Pronatec, o Pronacampo e o Planseq (ENAP, 2013, p. 9).

Para a qualificação dos trabalhadores do setor sucroalcooleiro (trabalhadores rurais assalariados) foi fundamental a articulação dos programas de qualificação como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), no âmbito do Ministério da Educação, e o Plano Setorial de Qualificação Profissional (Planseq) no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego. O governo considerou essa iniciativa uma inovação na gestão ao “democratizar a formulação,

implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas, tornando o aparato estatal mais poroso às demandas sociais” (ENAP, 2013, p. 14).

As entidades de representação dos trabalhadores participaram desse processo contribuindo para a construção do Compromisso Nacional, sem, contudo deixar de lado seu caráter propositivo, de pressão e de negociação de suas reivindicações, desencadeando processos para a construção de políticas públicas específicas para os trabalhadores rurais assalariados. Reafirmando, portanto, a capacidade dos trabalhadores rurais assalariados de elaborar propostas e obter conquistas a partir da mobilização e luta.

### **3.3.2. Política Nacional para os Trabalhadores Rurais Empregados (PNATRE)**

Mesmo com conquistas anteriores permanecia a necessidade em combater a informalidade e a precarização das relações de trabalho no campo. Os trabalhadores rurais assalariados que estavam na informalidade, por consequência, estavam mais suscetíveis a condições precárias e degradantes de trabalho.

A Contag atuante em defesa dos interesses dos trabalhadores rurais coordenou e realizou a I Mobilização Nacional dos Assalariados Rurais, em março de 2012, e em sua pauta reivindicou ao Governo a criação de um grupo de trabalho para discutir as questões pertinentes às condições de vida e trabalho desse segmento. Criou-se então, a partir desta reivindicação, um grupo de trabalho para discutir e propor a elaboração de uma política específica para os trabalhadores rurais assalariados.

Com a publicação da Portaria nº 295 em junho de 2012 (BRASIL, 2012) foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), coordenado pela Secretaria-Geral da Presidência da República e pela Secretaria de Relações Institucionais com a participação da Secretaria de Direitos Humanos, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O foco do GTI estava em:

Diagnosticar o perfil dos trabalhadores rurais empregados vinculados a empreendimentos agrícolas expostos às práticas de trabalhos análogos à condição de escravo, à informalidade e à precarização das relações de trabalho no campo, além de mapear os mecanismos legais de proteção social aos trabalhadores rurais assalariados e os processos de capacitação disponíveis para esse segmento (BRASIL, 2013, p. 7).

Em março de 2013 foi instituída a Política Nacional para os Trabalhadores Rurais (PNATRE), por meio do Decreto nº 7.943, de 05 de março de 2013 (BRASIL, 2013) com o objetivo de fortalecer os direitos sociais e a proteção social dos trabalhadores rurais empregados. E em seu artigo 2º considerou trabalhador rural a pessoa física prestadora de serviços remunerados e de natureza não eventual a empregador rural, sob a dependência deste, contratada por prazo determinado e de curta duração. Observa-se, portanto mais uma definição para trabalhador rural, desta vez explicitando a forma de contratação.

Foi instituída também a Comissão Nacional dos Trabalhadores Rurais Empregados (CNATRE), bipartite, composta por representantes do Governo e da sociedade civil. Os representantes da sociedade civil eram a Contag, as Federações dos Trabalhadores na Agricultura do Paraná, Pernambuco e São Paulo e da Federação dos Empregados Rurais Assalariados de São Paulo (FERAESP).

Essa Comissão foi coordenada pelo Ministério do Trabalho e Emprego e responsável pela elaboração do Plano Nacional dos Trabalhadores Rurais Empregados (PLANATRE) instituído pela Portaria Interministerial MTE/SGPR nº 02, de 02 de abril de 2014 (BRASIL, 2014) para implementar as ações previstas no âmbito da Política Nacional para os Trabalhadores Rurais (PNATRE).

O PLANATRE previu capacitação profissional com garantia de atendimento no PRONATEC para trabalhadores e trabalhadoras rurais empregados no período de 2014 a 2016. Foram elencados 10 objetivos específicos do Plano e dentre eles destacamos os que estão relacionados ao tema estudado: I- integrar e articular as políticas públicas direcionadas aos trabalhadores rurais empregados; III-promover a reinserção produtiva dos trabalhadores rurais empregados que perderam seus postos de trabalho gerando oportunidades de trabalho e renda; V-minimizar os efeitos dos impactos das inovações tecnológicas na redução de postos de trabalho no meio rural; e VI- promover a alfabetização, a escolarização, a qualificação e a requalificação profissional aos trabalhadores rurais empregados.

As ações implementadas com o PLANATRE foram compostas de 04 eixos, a saber: I- Capacitação profissional e ampliação da escolarização; II- Combate à informalidade; III- Criação de oportunidades para geração de trabalho e IV- Saúde, assistência social e segurança do trabalhador e trabalhadora. Ressaltamos que o eixo I sobre capacitação profissional e ampliação da escolarização teve como metas garantir o acesso às vagas do PRONATEC e

estabelecer que os trabalhadores (as) rurais empregados fossem público prioritário dos programas de Educação de Jovens e Adultos e do Programa Brasil Alfabetizado.

O Quadro 4 demonstra a estrutura das ações relacionadas ao PRONATEC e as respectivas atividades para consolidar o processo de capacitação e qualificação profissional das trabalhadoras e trabalhadores rurais empregados e desempregados cadastrados no Sistema Nacional de Emprego (SINE).

**Quadro 4 - Eixo I – Capacitação profissional e ampliação da escolarização (PLANATRE)**

<b>Ação</b>	<b>Atividades</b>
1.1 Garantir o atendimento no Programas EJA Campo e PBA com prioridade para as trabalhadoras e trabalhadores rurais empregados	1.1.1. Divulgação e articulação com a sociedade civil da priorização do atendimento para as trabalhadoras e trabalhadores rurais empregados. 1.1.2. Articulação com estados e municípios envolvidos no processo de priorização da escolarização das trabalhadoras e trabalhadores rurais empregados 1.1.3. Realização de ajustes nos sistemas do MEC de modo a permitir o acompanhamento do atendimento específico às trabalhadoras e aos trabalhadores rurais empregados.
1.2. Garantir o atendimento no PRONATEC para as trabalhadoras e trabalhadores rurais empregados	1.2.1. Articulação da inclusão como demandantes do programa. 1.2.2. Promoção de articulação do governo federal com a sociedade civil para ampliar a capacitação das trabalhadoras e trabalhadores rurais empregados. 1.2.3. Realização de ajustes nos sistemas do MEC de modo a permitir o acompanhamento do atendimento específico às trabalhadoras e trabalhadores rurais empregados. 1.2.4. Promover ampla divulgação das ofertas de vagas no PRONATEC em parceria com a sociedade civil. 1.2.5. Disponibilização de dez mil vagas no PRONATEC Brasil sem Miséria, parceria com o SENAR, em 182 municípios onde há maior concentração de trabalhadoras e trabalhadores rurais empregados.
1.3. Disponibilizar vagas no PRONATEC Trabalhador para capacitação e qualificação profissional das trabalhadoras e trabalhadores rurais desempregados cadastrados no SINE	1.3.1. Elaboração de diagnóstico, a partir de estudos, com vistas à criação de mapa de oferta de qualificação profissional para trabalhadoras e trabalhadores rurais desempregados cadastrados no SINE. 1.3.2. Inclusão do público como prioritário nas ações do PRONATEC Trabalhador. 1.3.3. Promoção da articulação com estados e municípios demandantes do PRONATEC Trabalhador no tocante à priorização das vagas para trabalhadoras e trabalhadores rurais desempregados cadastrados no SINE. 1.3.4. Promoção da articulação com o CODEFAT para a priorização da inclusão das trabalhadoras e trabalhadores rurais desempregados cadastrados no SINE, nas vagas PRONATEC Trabalhador. 1.3.5. Articulação das ações de qualificação profissional no âmbito do PRONATEC Trabalhador com as políticas de intermediação de mão de obra oferecidas no SINE. 1.3.6. Articulação de parceria com o SENAR para disponibilização de vagas do PRONATEC Trabalhador.

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego (2015)/Plano Nacional dos Trabalhadores Rurais Empregados (PLANATRE)

A criação da PNATRE foi de fato um marco importante, por reconhecer os trabalhadores rurais assalariados como sujeitos de direitos e por estabelecer metas que

consideraram as relações de trabalho no campo, ampliando inclusive os eixos de atuação para além da capacitação profissional e ampliação da escolarização, como os eixos de combate à informalidade; criação de oportunidades para geração de trabalho e saúde, assistência e segurança do trabalhador e trabalhadora.

O conjunto de demandas emergiu das reivindicações dos trabalhadores representados por suas organizações, através do Grito da Terra, nos casos acima pelos trabalhadores rurais assalariados, representados pela Contag e Federações, constituindo-se numa pauta de negociação entre capital e trabalho, com composição tripartite e bipartite, em espaços institucionais legítimos para a construção de políticas públicas de educação e formação profissional.

Essa iniciativa diante da perspectiva desses trabalhadores e suas propostas questionaram o sentido atribuído à qualificação/formação para o trabalhador e reforçaram a importância em combater a informalidade, ampliar a escolarização e a formação profissional fortalecendo os direitos dos trabalhadores rurais assalariados. Como também amenizou o estigma de estar à reboque de programas e políticas públicas formatadas para a realidade do trabalho urbano.

Tão importante quanto os resultados é o significado das conquistas pelos movimentos sociais e sindicais. Não é possível afirmar que as iniciativas acima tenham superado de pronto todos os problemas, porém resultaram em propostas de políticas públicas específicas para os trabalhadores rurais assalariados. Um ganho.

No tocante ao campo, as articulações, mobilizações e atuação efetiva dos trabalhadores contribuíram para transpor alguns limites e obstáculos da invisibilidade, entretanto ainda é preciso fortalecer o protagonismo e a voz de mulheres e homens trabalhadores rurais assalariados na perspectiva de fazer avançar um projeto de transformação social.

A garantia de acesso aos trabalhadores rurais assalariados à educação formal continua sendo imprescindível, como forma de assegurar uma gama de conhecimentos que possibilite a estes trabalhadores o direito à educação, ao trabalho e não só sua inserção no mercado de trabalho, mas, sobretudo que lhes deem condições suficientes para compreender, criticar e transformar o mundo em que vivem e trabalham.

#### **4. REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS TRABALHADORES RURAIS ASSALARIADOS**

O que descrevemos e analisamos até aqui não esgota as possibilidades da pesquisa, contudo o objetivo deste capítulo consiste em desvelar as repercussões das políticas públicas de educação e formação profissional a partir das investigações acerca das condições de vida e trabalho dos trabalhadores rurais assalariados e sua luta pelo reconhecimento como sujeitos políticos de direitos. O percurso realizado circunscreveu um caminho de muitas nuances e reflexões para compreender as bases da complexa realidade do campo. A escrita foi se contornando a partir de determinações gerais com o intuito de alcançar as determinações específicas. O movimento do geral para o específico delineou a estrutura deste trabalho.

Apresentamos nos capítulos anteriores os fundamentos dos conceitos de Estado e sociedade; o contexto da formação política, econômica e social do Brasil destacando as transformações e influências da relação de poder do capital sobre a força de trabalho. Analisamos a trajetória da educação profissional no Brasil e investigamos as políticas públicas de educação e formação profissional para os trabalhadores, em especial para os trabalhadores rurais assalariados. Esta pesquisa exploratória de caráter qualitativo permitiu a compreensão dos contextos sociais e do público pesquisado. Referenciamos-nos no levantamento bibliográfico e documental, no estudo de caso, interações, depoimentos e vivências do grupo focal de trabalhadores rurais assalariados, do setor da cana-de-açúcar, no município de Goianésia/GO.

#### **4.1. Pesquisa de campo – caracterização do *locus***

A pesquisa de campo foi realizada no município de Goianésia/GO, criado pela Lei nº 747, de 24 de junho de 1953, situado na região do Vale de São Patrício e no Bioma Cerrado. De acordo com o IBGE (2016) o município possuía uma população estimada de 66.649 habitantes com uma área da unidade territorial de 1.547,274 km<sup>2</sup>, e população residente de 59.549 pessoas das quais 30.075 são homens e 29.474 são mulheres.

O município de Goianésia possui estrutura de cidade de médio porte, com área comercial, agências bancárias, fórum, delegacia, hospital, consultórios clínicos particulares, escolas públicas e particulares, rede de hotelaria, agência do INSS, usinas de álcool e açúcar, e empresas que produzem grãos para conserva. É uma cidade em que o trabalho se desenvolveu em torno das usinas instaladas e se expandiu com o cultivo de outras culturas, a pecuária e o comércio local.

**Figura 1 - Município de Goianésia/GO**

Fonte: IBGE / Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goianesia/historico> Acesso: jan. 2018.



Fonte: TV Brasil de Norte a Sul / Disponível em: [goiasdenortea sul.com.br](http://goiasdenortea sul.com.br) Acesso: jan. 2018.

O Sindicato (Figura 2) é bem localizado, com sede própria e infraestrutura com recepção, salas diversas, salas para a Diretoria, auditório e atendimento durante dois expedientes. A pesquisa de campo foi realizada nos dias 26 e 27 de outubro de 2017, na Sede do STR de Goianésia/GO. A presidenta do Sindicato, Neli Maria dos Santos, recebeu a equipe e foi a mediadora no processo de mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras para a pesquisa. A Diretoria do Sindicato se colocou à disposição para o que fosse necessário ao trabalho de pesquisa, deixando disponível uma sala com toda infraestrutura para receber os três grupos nos horários preestabelecidos para as interações.

**Figura 2 - Sindicato dos Trabalhadores Rurais Assalariados de Goianésia/GO**



Foto: Léia Oliveira

Segundo o Censo Demográfico (2010), o pessoal ocupado<sup>11</sup> total no município foi de 15.340 pessoas. Em Goianésia, conforme dados do IBGE<sup>12</sup> (2017), o pessoal ocupado em 2015 era de 16.277 pessoas, e o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 2,2 salários mínimos. O município cultiva e produz café, laranja, banana, feijão, soja, milho, mandioca, trigo em grão, arroz em casca e cana de açúcar. Goiás é considerado o segundo maior produtor de cana do País, em 2016 contava com 36 unidades (usinas de álcool e açúcar) em operação, conforme Figura 3:

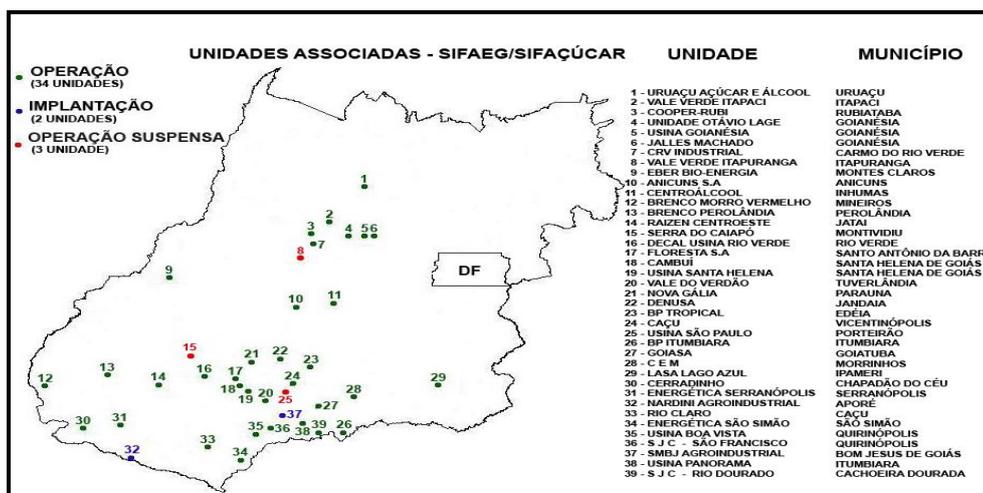
<sup>11</sup> Considera-se pessoa ocupada a que exerce algum trabalho pelo menos uma hora completa na semana de referência ou que tenha trabalhado remunerado do qual estava temporariamente afastada nessa semana.

Disponível em: [https://ww2.ibge.gov.br/apps/snig/v1/notas\\_metodologicas.html](https://ww2.ibge.gov.br/apps/snig/v1/notas_metodologicas.html) Acesso: jan. 2018.

<sup>12</sup> IBGE, Cadastro Central de Empresas 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goianesia/pesquisa/19/29761> Acesso: jan. 2018.

Figura 3 - Usinas do Estado de Goiás - 2016



Fonte: SIFAEG/SIFACÚCAR - mapa das usinas 2016 /

Disponível em: <http://www.sifaeg.com.br/mapadasusinas/> Acesso: jan. 2017.

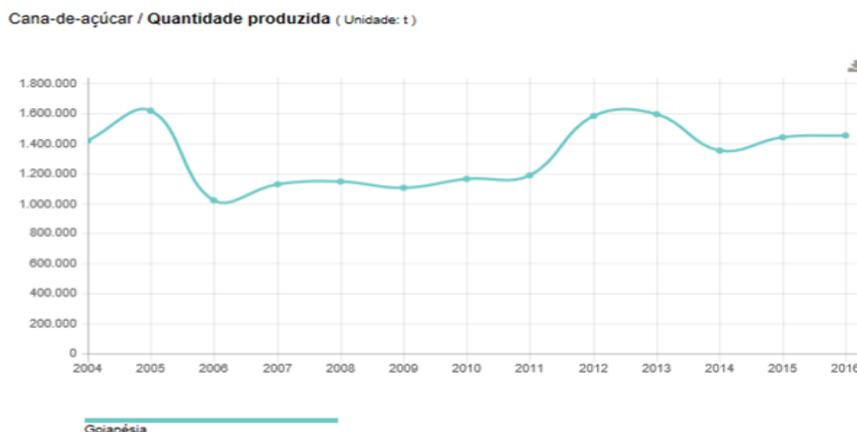
O cerrado goiano é uma área favorável ao cultivo da cana-de-açúcar que é matéria – prima para produção de etanol e açúcar. E essa produção é uma das atividades mais importantes do município de Goianésia, estando também à expansão do agronegócio. Importa também destacar a Lei Estadual nº 15.834, de 23 de novembro de 2006, que dispõe sobre a redução gradativa da queima da palha da cana-de-açúcar, que até o ano 2028 a área de cana cortada deverá ser mecanizada. A redução gradativa será obrigatória nos seguintes prazos e percentuais, conforme Art. 1º da referida Lei:

I – 1º ao 5º ano (2008-2012) – 10% da área cortada; II – 6º ao 10º ano (2013-2017) – 25% da área cortada; III – 11º ao 15º (2018-2022) – 50% da área cortada; IV – 16º ao 20º ano (2023-2027) – 75% da área cortada; e 21º ano (2028) – 100% da área cortada (BRASIL, 2006).

Diante desse contexto, os trabalhadores rurais assalariados no corte de cana serão substituídos, gradativamente, por máquinas colheitadeiras e haverá redução do trabalho e consequentemente alguns remanejamentos para assumir o processo de mecanização e outras operações. E neste espaço estão os trabalhadores rurais assalariados que, para lidar com as mudanças da organização do processo de produção, são impactados pelas exigências de qualificação profissional para reinserção/inclusão no mercado de trabalho evidenciando a necessidade de formação profissional desses trabalhadores diante dessa realidade.

Segundo dados do IBGE (2017)<sup>13</sup> a quantidade produzida de cana-de-açúcar foi de 1.425.750 toneladas, em área plantada e colhida de 19.500 hectares, e o valor da produção de cada área da ordem de 148.181,00 (x1000) R\$. O Gráfico 3 demonstra a quantidade de cana produzida no município de Goianésia :

**Gráfico 3 - Produção Agrícola – Lavoura Temporária – 2016**



Fonte: IBGE (2017)

Na produção agrícola - Lavoura Permanente/ 2016<sup>14</sup> estão os produtos banana (cacho) e borracha (látex coagulado). O município é também uma referência na produção de grãos para conserva e na produção de látex, com área colhida de 570 hectares e produção de 1.767 toneladas em 2016.

É importante não perder de vista os aspectos relacionados à educação e ao trabalho para identificar avanços ou não na consolidação de políticas públicas estratégicas vinculadas aos interesses econômicos e sociais. No entender de Rocha (2013, p. 221) a defesa da educação pública como política social tem servido de base de sustentação das lutas sociais pelos direitos.

Nesse aspecto, a importância de reafirmar a escola pública como direito do povo e dever do Estado significa a reafirmação do papel da sociedade, mesmo vivendo sob a égide capitalista e tendo o Estado como seu representante, mesmo estando este a serviço de um modelo capitalista, não pode se furtar da responsabilidade de assegurar tais direitos à população. E são essas bases constitucionais que sustentam os princípios que fundamentam a luta pelos direitos, seja pelos povos do campo, seja

<sup>13</sup> IBGE, Produção Agrícola Municipal 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goianesia/pesquisa/14/10193> Acesso: jan.2018.

<sup>14</sup> Idem

para outros, organizados na sociedade ou mesmo para cidadãos comuns. São bases que fundamentam as lutas

De acordo com o INEP (2017), o Censo Escolar 2016 identificou que existem 186,1 mil escolas de educação básica no Brasil, e que 33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural das quais 7,2% possuem um único docente. No ensino médio, os dados são de 28,3 mil escolas no país e 10,2% estão na zona rural. Em relação às matrículas, há 48,8 milhões na educação básica, representando 5,6 milhões e 11,4% para a zona rural, respectivamente. A Figura 4 apresenta o sumário da matrícula na educação básica em 2016 no Brasil:

**Figura 4 - Matrículas na educação básica – Brasil 2016**

Tabela 3. Sumário da matrícula na educação básica – Brasil 2016

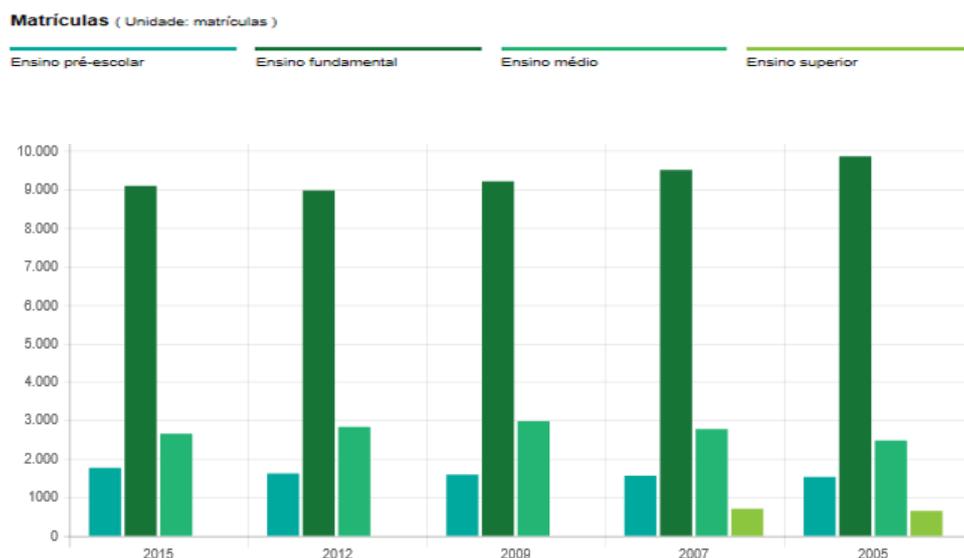
Região Geográfica	Total	Dependência Administrativa				Localização	
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	Urbana	Rural
<b>Brasil</b>	<b>48.817.479</b>	<b>392.565</b>	<b>16.595.631</b>	<b>22.846.182</b>	<b>8.983.101</b>	<b>43.236.458</b>	<b>5.581.021</b>
Norte	5.030.223	40.702	1.819.797	2.700.087	469.637	3.858.248	1.171.975
Nordeste	14.325.245	115.315	3.456.604	8.256.825	2.496.501	11.264.033	3.061.212
Sudeste	19.350.189	132.210	7.160.405	7.841.064	4.216.510	18.654.372	695.817
Sul	6.468.176	69.012	2.556.387	2.722.869	1.119.908	6.062.849	405.327
Centro-Oeste	3.643.646	35.326	1.602.438	1.325.337	680.545	3.396.956	246.690

Fonte: MEC/ INEP

As matrículas dos anos finais do ensino fundamental foram de 12,2 milhões e do ensino médio 8,1 milhão de matrículas, e acordo com o Censo Escolar para 2016. Desse montante, 12,5% estão matriculados no ensino médio da rede privada de ensino. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2015)<sup>15</sup>, no Estado de Goiás o número de matrículas no ensino fundamental por unidade alcançou 886.246 e no ensino médio 256.167. No município de Goianésia foram realizadas 9.100 matrículas no ensino fundamental e 2.651 no ensino médio em 2015, conforme demonstrado no Gráfico 4:

<sup>15</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goianesia/panorama/> Acesso em jan. 2018

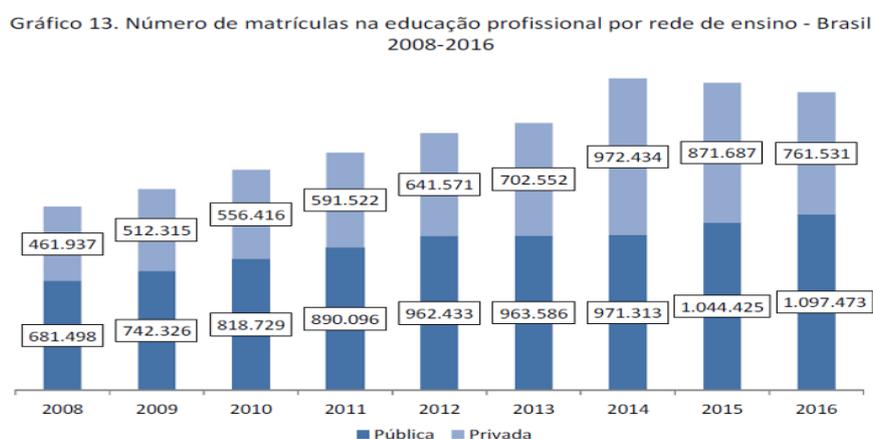
Gráfico 4 - Matrículas Ensino Fundamental e Ensino Médio – Goianésia/GO



Fonte: Ministério da Educação, Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – Censo Educacional, 2015.

De acordo com o Censo Escolar 2016, realizado pelo Inep, o Brasil contava com 1,9 milhão de matrículas na educação profissional, incluindo curso técnico concomitante e subsequente, integrado ao ensino regular, normal/magistério, integrado à EJA de níveis fundamental e médio, Projovem Urbano e FIC fundamental, médio concomitante. A Figura 5 das Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica apresentou no Gráfico 13 o número de matrículas na educação profissional, por rede de ensino no Brasil. Na rede pública cresceu 5,1% e na rede privada apresentou queda de 12,6% em 2016.

Figura 5 - Gráfico de matrículas na educação profissional – Brasil (2008-2016)



Fonte: Inep/Censo Escolar da Educação Básica (2017)

Ao observarmos os dados da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN/GO) relacionados às matrículas na educação profissional no município de Goianésia de 2000 a 2015, pode-se perceber a fragilidade em relação ao acesso ao nível técnico.

**Tabela 3 - Matrículas na educação profissional no município de Goianésia/GO (2000 a 2015)**

Matrículas																
	000	001	002	003	004	005	006	007	008	009	010	011	012	013	014	015
Total (alunos)	6.420	6.749	6.609	6.060	6.227	5.612	5.548	5.627	5.625	5.415	5.625	5.425	5.074	4.995	5.043	5.384
Matrículas na Educação profissional (nível técnico) - Estadual (alunos)										18	3	45	50	59	96	02
Matrículas na Educação profissional (nível técnico) - Federal (alunos)																
Matrículas na Educação profissional (nível técnico) - Municipal (alunos)																
Matrículas na Educação profissional (nível técnico) - Particular (alunos)					0	3	6	0	11	1	41	42		0	1	6
Matrículas na Educação Profissional - Total (alunos)					0	3	6	0	11	69	04	87	36	99	27	38

Fonte: Segplan/ IMB (Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos), 2016.

Esta caracterização não equivale, contudo, para desnudar a realidade dos trabalhadores rurais assalariados. Pelo contrário, pois a pesquisa de campo deflagrou que as realidades vivenciadas são descoladas em uns momentos e convergentes em outros da realidade demonstradas em números e percentuais.

Nessa perspectiva tentamos compreender os limites entre os processos educativos e os processos de formação profissional articulados com as políticas públicas de educação e formação profissional no contexto econômico e social, considerando que as relações trabalhistas no campo estão vinculadas e submetidas aos interesses capitalistas. Nesse sentido, com a hipótese de que as políticas públicas de formação profissional se estruturam para atender as demandas do mercado de trabalho, procuramos responder à seguinte questão: como as políticas públicas de educação e formação profissional influenciam na formação dos trabalhadores rurais assalariados do município de Goianésia/GO?

Neste capítulo analisamos os dados empíricos obtidos na pesquisa de campo e as repercussões das políticas públicas de formação profissional para os trabalhadores rurais assalariados do município de Goianésia/GO, considerando os três segmentos estabelecidos para a técnica de grupo focal. Buscamos as referências e vivências na realidade de vida e

trabalho desses sujeitos. Na escuta. Na observação. Na história de cada um (a). Compondo o todo. Matizes de histórias que se complementaram. Descobertas. Sonhos.

#### **4.2. Sobre o Grupo Focal**

Em razão da finalidade exploratória da pesquisa, a metodologia utilizada para a coleta de dados foi a técnica de grupo focal. Para Gatti (2012, p. 11), o trabalho com grupos focais oferece a oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado e permite compreender,

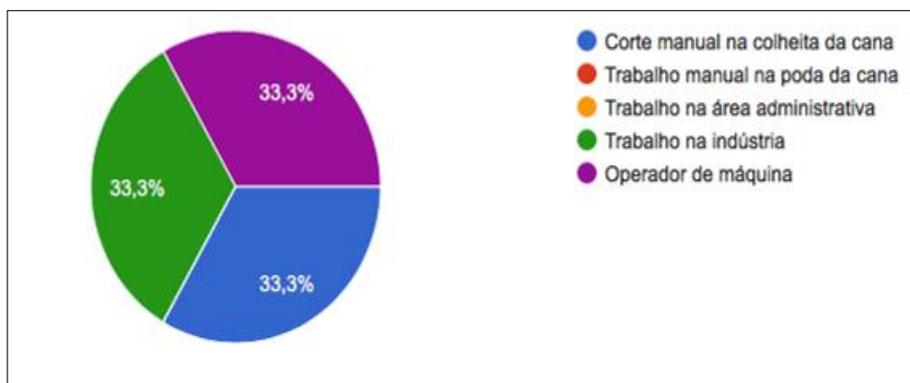
Processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, comportamentos, atitudes, constituindo em uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Para a autora, um grupo focal tem sua constituição em função do problema de pesquisa, pois permite o levantamento de questões relevantes e contextualizadas, que orienta a construção de um roteiro preliminar de trabalho com o grupo.

Para tanto, realizamos um plano de trabalho com roteiro, metodologia e detalhamento dos procedimentos para a coleta de dados. A composição do grupo focal contemplou a combinação homogeneidade (trabalhadores rurais assalariados da área da cana-de-açúcar) com heterogeneidade (cortador (a) de cana; operador (a) de máquina agrícola; trabalhador (a) da indústria) entre os grupos. Com o intuito de facilitar a interação grupal selecionamos nove participantes no total.

Cada grupo foi composto por três participantes com a seguinte composição: Grupo 1: trabalhadores(as) rurais assalariados (corte da cana); Grupo 2: trabalhadores(as) rurais assalariados (operador de máquinas agrícolas) e Grupo 3: trabalhadores(as) que exerciam função no interior da indústria sucroalcooleira, assim representado no Gráfico 5:

**Gráfico 5 - Distribuição dos grupos por atividade exercida**



Fonte: Questionário complementar à pesquisa

A pesquisa foi realizada em dois dias e conduzida nas dependências do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Goianésia/GO, no primeiro dia com os Grupos 1 e 3 e no segundo com o Grupo 2. Antes de iniciarmos o trabalho com cada grupo foi lido e assinado o Termo de Consentimento, selando o aceite dos participantes e a garantia de sigilo do registro de seus nomes. Cada encontro durou cerca de duas horas e os três grupos foram ouvidos separadamente.

O trabalho se caracterizou como uma proposta de troca efetiva e não como uma entrevista coletiva. Desse modo, o processo foi estruturado permitindo a condução do grupo com o enfoque requerido pela pesquisa, observação detalhada e cautelosa estabelecendo um ambiente favorável e acolhedor.

Ao término de cada interação com os grupos, os participantes preencheram um questionário complementar à pesquisa como suplementação da coleta de dados. O questionário foi dividido em dois blocos: Bloco I - atividade de trabalho e capacitação/formação profissional; Bloco II - sexo, idade, cor/raça, estado civil, escolaridade. O questionário foi acompanhado por uma Carta de Apresentação e lida em voz alta para todos os participantes.

Conforme o questionário complementar à pesquisa, respondido pelos nove participantes, foi possível identificar e traçar o perfil do grupo. O Gráfico 6 demonstra que do total de participantes, 55,6% foram mulheres e 44,4% homens distribuídos nos três grupos, em uma faixa etária entre 40 e 49 anos, seguidos por jovens entre 18 e 29 anos, e por pessoas acima de 50 anos representados no Gráfico 7:

Gráfico 6 - Sexo

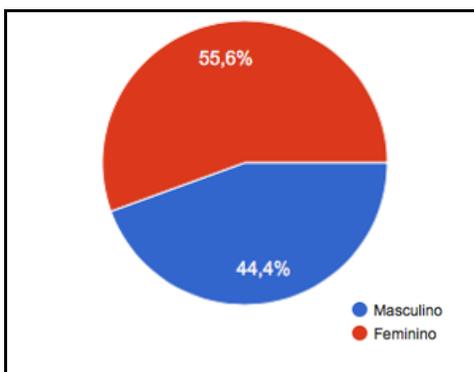
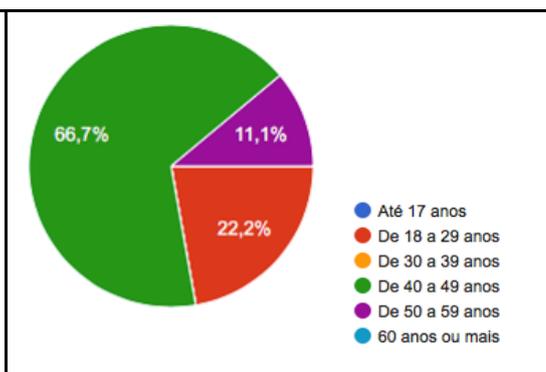
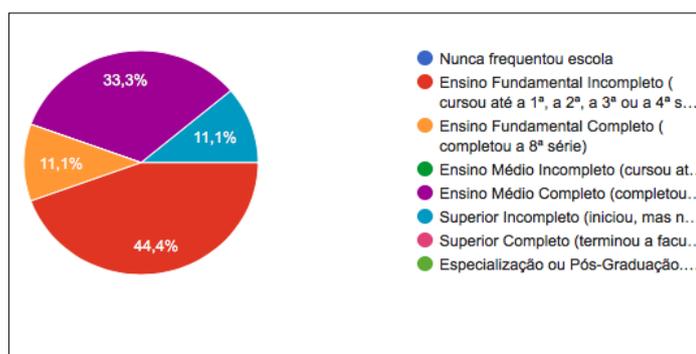


Gráfico 7 - Faixa Etária



Fonte: Questionário complementar à pesquisa

No Gráfico 8 identificamos que 44,4% dos participantes da pesquisa possuíam Ensino Fundamental Incompleto (cursou até a 1ª, a 2ª, a 3ª ou a 4ª série, mas não completou a 4ª série), 33,3% possuíam Ensino Médio Completo (completou o 3º ano) e 11,1% possuíam Ensino Fundamental completo (completou a 8ª série), e o restante possuía nível superior incompleto (iniciou, mas não terminou a faculdade).

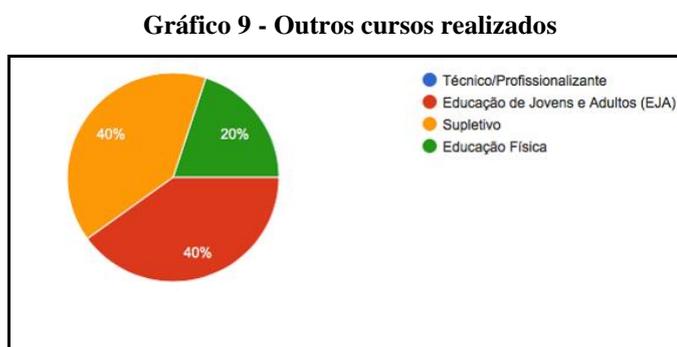
Gráfico 8 - Escolaridade<sup>16</sup>

Fonte: Questionário complementar à pesquisa

Constatamos que do total dos 09 trabalhadores (as) pesquisados, 04 trabalhadores (corte da cana, operador de máquinas e da indústria) possuíam Ensino Fundamental Incompleto; 02 trabalhadores (operador de máquinas e da indústria) possuíam Ensino Fundamental Completo; 02 trabalhadores (corte da cana e operador de máquinas) possuíam Ensino Médio Completo e 01 trabalhador da indústria Ensino Superior Incompleto.

<sup>16</sup> Legendas: Ensino Fundamental Incompleto (cursou até a 1ª, a 2ª, a 3ª ou a 4ª série, mas não completou a 4ª série); Ensino Fundamental Completo (completou a 8ª série); Ensino Médio Incompleto (cursou até o 1º, o 2º ou o 3º ano, mas não completou o 3º ano); Ensino Médio Completo (completou o 3º ano); Superior Incompleto (iniciou, mas não terminou a faculdade); Superior Completo (terminou a faculdade) e Especialização ou Pós-Graduação.Qual?

Complementar à informação sobre a escolaridade, perguntamos aos participantes que tipo de curso fizeram/fazem. O Gráfico 9 indica que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Supletivo atingiram o percentual de 40%.



Fonte: Questionário complementar à pesquisa

Os dados sobre cor/raça demonstraram que 55,6% dos participantes se declararam de cor parda; 33,3% branca/branco e 11,1% preta/negro. Em relação ao estado civil, 44,4% se declararam solteiros; os demais estão como divorciados ou casados.

### **4.3. A voz das trabalhadoras e trabalhadores rurais assalariados da área da cana-de-açúcar do município de Goianésia/GO**

*Cuidar da expressão das falas é importante, pois a análise delas constitui rico manancial para a busca dos sentidos atribuídos ao tema pelo grupo.*

Bernadete Gatti

Expomos aqui as atividades desenvolvidas para viabilização da interação de grupo e os resultados obtidos neste processo. Estabelecemos o objetivo de captar a percepção do público da pesquisa no setor da cana-de-açúcar acerca das condições de vida e trabalho e compreender suas necessidades em relação às políticas públicas, entre elas as de educação e formação profissional. As informações derivadas da interação de grupo referiram-se exclusivamente ao público de pesquisa examinado.

Seguindo por esse caminho, planejou-se que a ‘conversa’ com os grupos seria balizada por um conjunto de perguntas comuns e específicas para posterior categorização e classificação de problemas vivenciados pelos trabalhadores rurais assalariados. A equipe de pesquisa foi responsável por esse trabalho. Por fim elaboramos um roteiro básico com

perguntas norteadoras para o trabalhador (a) do corte da cana; trabalhador (a) operador (a) de máquina agrícola; e o trabalhador (a) da indústria. No Quadro 5, descrevemos as perguntas comuns e específicas dirigidas aos grupos.

**Quadro 5 - Perguntas norteadoras para a interação de grupo**

<b>Trabalhador (a) do corte da cana; Trabalhador (a) operador (a) de máquina agrícola e Trabalhador (a) da indústria</b>	
<b>Perguntas comuns aos 03 grupos</b>	
Pergunta 1: Como é o dia a dia (rotina) do seu trabalho?	Rotina no trabalho; Jornada (duração/pausas); Condições de trabalho (avaliar as condições de trabalho - benefícios, estudos, atendimento à educação, saúde do trabalhador, atendimento à saúde, infraestrutura no trabalho - acesso a banheiro/refeitório)
Pergunta 2: Como e onde você aprendeu a realizar seu trabalho?	Considerar o início da vida profissional Quais atividades já praticaram/exerceram (como) Quais vínculos empregatícios (onde)
Pergunta 3: Você participou de algum programa de capacitação/formação profissional? Onde e como?	Para realizar o seu trabalho você participou de algum programa de capacitação/formação profissional? Onde e Como? De quem foi a iniciativa? A capacitação/formação foi fornecida por quem? Por quê? (checar se está relacionado às demandas do mercado de trabalho e ao emprego de novas tecnologias)
Pergunta 4: O que você mudaria no dia a dia de trabalho? Quais seus anseios profissionais?	Você mudaria algo na sua rotina de trabalho? O que? Quais seus desejos, vontades, expectativas profissionais? Você se vê trabalhando em que no futuro?
<b>Perguntas específicas:</b> T1 - Como é para você trabalhar no corte de cana? ; T2 - Como é para você trabalhar operando uma máquina agrícola? E T3 - Como é para você trabalhar no interior indústria?	

Fonte: Roteiro de Trabalho - Quadro elaborado pela autora da pesquisa

Refinando o trabalho e considerando o *corpus* definido, direcionamos esforços para configurar o contexto e as condições de vida e trabalho contidos nas mensagens “no que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado que será o ponto de partida para a identificação do conteúdo” (FRANCO, 2012, p. 17). Portanto, a partir das respostas às perguntas, criamos as categorias e incorporamos os pressupostos teóricos conforme Quadro 6:

**Quadro 6 – Categorias de análise**

<b>Categorias</b>	<b>Situações explicitadas</b>
Condições de trabalho	Rotina, jornada de trabalho, relações de trabalho, saúde, estudos, execução do trabalho.
Vida profissional	Como e onde iniciou o trabalho, atividades exercidas, vínculos empregatícios.

Capacitação/formação profissional	Participação em programas de capacitação/formação profissional/treinamento.
Expectativas/Desejos/Sonhos	Perspectivas pessoais, expectativas para o futuro.

Fonte: Interações dos grupos - Quadro elaborado pela autora da pesquisa

### 4.3.1. Desmembramento das categorias de análise

#### 4.3.1.1. Condições de trabalho

Diversas situações do assalariamento rural, no setor da cana, transformam o modo de vida e trabalho dos trabalhadores cortadores de cana. Seu cotidiano é marcado pelo desgaste físico que a atividade exige, pelo esforço com movimentos contínuos e repetitivos, e pelas condições de trabalho árduas a céu aberto, marcadas por jornadas exaustivas. A tarefa de cortar cana causa problemas ergonômicos e somados a outros fatores de risco para os envolvidos nesse trabalho. Os trabalhadores (as) do corte da cana nos ofereceram uma descrição sobre as condições de trabalho, transcritas abaixo:

A rotina é muito desgastante. Tenho uma jornada de trabalho de 12 horas. Eu adquiri problemas na coluna, sinto dor de cabeça. E muitas vezes somos obrigados a cortar cana logo depois que jogam veneno na lavoura. Já vi trabalhador vomitando por conta do veneno e outros que tiveram trombose. (T1)<sup>17</sup>

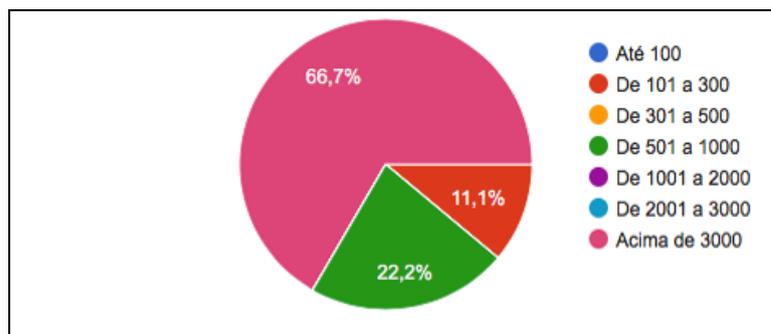
Quando comecei a trabalhar no corte da cana a empresa não dava caneleira, óculos e bota. Isso era 1995. Com a lei os patrões passaram a fornecer. Muitas vezes corri risco de morte. Trabalhei mais de vinte anos na empresa. E o trabalho sempre foi penoso. (T2)

A rotina é cansativa. A gente acorda muito cedo para fazer a comida. Trabalho na cana desde que tenho 10 anos e recebia menos que os adultos. Já tive câimbras depois que acabava o trabalho. Cortei de 12 a 15 toneladas de cana por dia. (T3)

O período de safra no município de Goianésia/GO em 2017 se estendeu de abril a outubro e envolveu acima de 3.000 trabalhadores rurais assalariados (incluídos no corte, na colheita e na irrigação da cana), conforme o Gráfico 10. Na entressafra, esse número reduz para até 1.000 trabalhadores.

<sup>17</sup> Atribuímos as siglas T1, T2 e T3 para os trabalhadores de cada grupo.

Gráfico 10 - Número de trabalhadores na safra



Fonte: Questionário complementar à pesquisa

Dentre os trabalhadores rurais assalariados destacamos o operador de máquina agrícola (tratorista) pela particularidade do cotidiano de trabalho significativamente distinto de outras categorias do setor. A função exercida exige atenção constante e compreensão do funcionamento do maquinário. Os relatos dos trabalhadores (as) operadores (as) de máquina agrícola estão aqui ilustrados:

Eu levanto às cinco da manhã. Vou de ônibus ou Kombi para o trabalho. Trabalho até três e meia. Tenho intervalo de uma hora de almoço. Chego em casa até cinco e meia da tarde. A jornada começa sete e meia. São oito horas trabalhadas. Eu trabalho operando trator. Desde 2013 entrei como operador de moto bomba e passei para operadora de máquina. Trabalho atualmente puxando os carrinhos no setor de irrigação. Geralmente numa área mecanizada você não vê uma árvore. A máquina que eu opero é manual, não digital. (T1)

É a mesma jornada. Uma hora de almoço. Só que a chegada em casa não tem muito horário. Hoje é uma distância. Amanhã é outra distância. Cada lavoura é num local, uma às vezes mais perto outra mais distante. Opero trator. Eu trabalhei numa máquina chamada transbordo, é a máquina que carrega a cana que a outra máquina colhe e depois descarrega na carreta. No nosso caso a pausa às vezes é boa, pegamos uns dez minutinhos. (T2)

Eu sempre trabalhei no “corujão” ou no intermediário. Nunca trabalhei de manhã. Intermediário cê sai de casa uma e meia (da tarde) e pega o carro duas horas e chega às duas e quarenta no serviço. Tem um intervalo às sete e meia, que é a hora de janta. Volta oito horas (da noite). Aí trabalha até pelas onze (da noite). Aí o ônibus chega. Aí tem troca de turno e você tem que esperar seu parceiro chegar. Esse é o intermediário. No “corujão” o trabalho começa dez e trinta (da noite) e termina seis e trinta da manhã. Tem intervalo de uma hora. A pausa para descanso é pequena porque a máquina não pode parar. Trabalhei numa usina que faz 12 horas. Trabalha três dias de oito e dois dias de doze. Durante 13 anos fiquei na função na máquina corredeira e não conseguia ir no banheiro, porque era distante uns quatro quilômetros do local de trabalho. Eu opero colhedeira de cana. Tem dia que não tem pausa. A maioria dos tratores tem ar-condicionado. No meu caso as máquinas novas já é digital. (T3)

No que diz respeito aos trabalhadores (as) da indústria, as situações explicitadas se assemelham na jornada exaustiva, pausas curtas para descanso, trabalho noturno. As transcrições das falas demonstram o modo da relação de trabalho e as questões de saúde do trabalhador:

A gente não tem direito a cesta básica e nem plano de saúde. Já sofri acidente e não informei a empresa pra não ser demitido. O trabalhador é obrigado a levar os equipamentos fornecidos pela empresa para casa e é responsável para cuidar. (T1)

[...] as condições de trabalho são péssimas. Temos 5 minutos para ir no banheiro. **O excesso de jornada de trabalho não deixa tempo pros estudos. A empresa exige estudos, mas não dá condições de horários.** Já vi trabalhadores com problemas de saúde por causa do excesso de trabalho. Quando aconteceu comigo fui obrigada a levar a carteira de trabalho na empresa e fui dispensada alegando que o contrato era por meio do período da safra. (T3) (grifos nossos)

Trabalho no salão do açúcar. No turno noturno o pessoal é reduzido. Neste local a rotina de trabalho é conforme seu trabalho na caldeira, operador de pá mecânica ou conferente. Tem revezamento para folga nos turnos. À noite temos 1 hora de descanso e cinco minutos para ir no banheiro. (T2)

#### 4.3.1.2. Vida profissional

Interessou-nos investigar o início da vida profissional dos diferentes segmentos e o envolvimento nas atividades laborais que exerceram. Foram comuns os relatos sobre começar a trabalhar muito cedo, por exemplo, aos 12 anos no corte da cana. Alguns dos trabalhadores (as) iniciaram a vida profissional como vaqueiro de fazenda, doméstica e outros exerceram a função de cortador de cana praticamente por toda vida.

No âmbito da indústria, as ocupações exigiram um perfil polivalente que equivale não apenas se envolver com atividades do seu posto, mas com o diagnóstico para resolver os problemas que surgirem. Alguns trabalhadores foram contratados para uma função, mas exerceram outra. As múltiplas atribuições na rotina de trabalho configuram o aumento da exploração da força de trabalho. Essa interface cotidiana reflete nas condições de vida e trabalho desses sujeitos quer seja no corte da cana, na função de operador de máquina ou no trabalho no interior da indústria.

#### 4.3.1.3 Capacitação/formação profissional

As mudanças no processo de produção do capital geraram impactos nos processos de trabalho e afetaram as relações de produção modificando as condições de vida e trabalho dos trabalhadores. As inovações tecnológicas e organizacionais produziram impactos também sobre as relações sociais, sobre o trabalho humano e nas formas de divisão e organização do trabalho, exigindo dos trabalhadores novos conhecimentos e qualificações diferenciadas e resultando inúmeras vezes em mera intensificação do trabalho. Carvalho (2003, p. 165) aponta que:

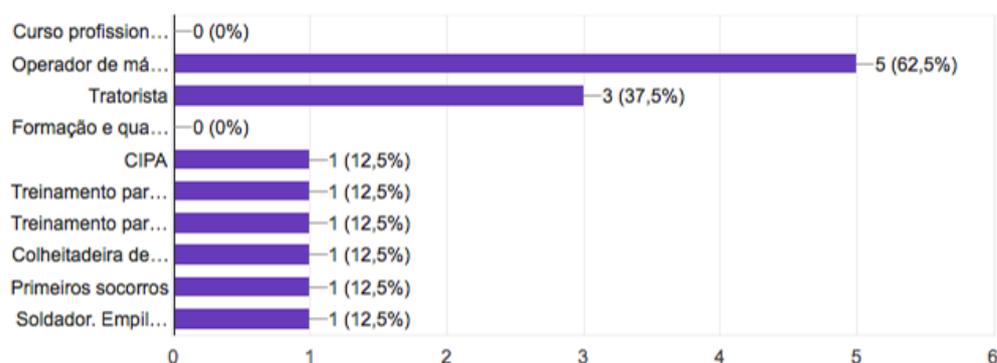
Não se pode, por conseguinte, considerar, que a tendência ao aumento da qualificação é resultante apenas das demandas técnicas. É preciso considerar também, que ainda que não se configure como necessidade o aumento da qualificação, ela passa a ser exigida por questões de hegemonia e de mercado.

Ao longo deste trabalho apresentamos os elementos que permearam o debate e a construção de políticas públicas de educação e formação profissional. Dentre as políticas públicas, destacamos o PRONATEC que tem como um de seus propósitos expandir e interiorizar a oferta de cursos técnicos pelo país. A partir da realidade dos trabalhadores rurais assalariados do setor da cana, procuramos desvelar os entraves e as potencialidades dessa política para esse público. As interações entre os grupos explicitaram o processo de capacitação/formação profissional de cada segmento: corte da cana, operador de máquinas agrícolas e trabalhadores da indústria.

Esse diálogo permitiu a percepção da situação vivenciada e das concepções sobre o que é estar habilitado para o exercício da profissão. A ótica dos trabalhadores se apresentou distanciada do que propõe a política pública, uma “quase” estranha aos trabalhadores rurais assalariados. Ao mesmo tempo as capacitações são ministradas por entidades habilitadas pela política pública e estas estão muito próximas do trabalho no campo, como é o caso do SENAR presente na maioria das capacitações realizadas.

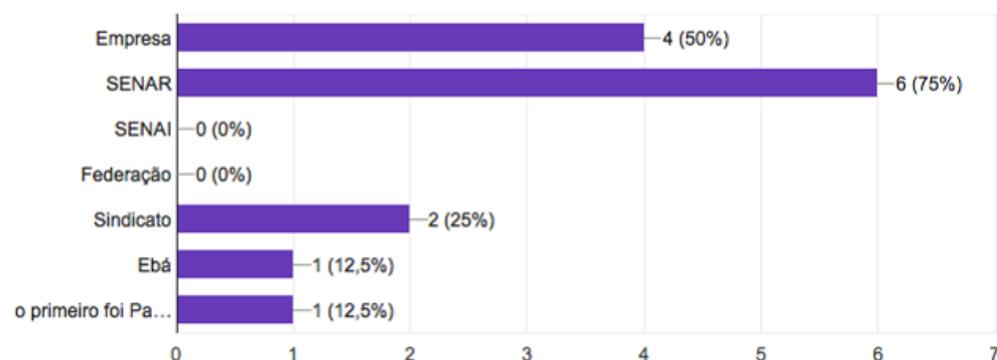
Considerando a rotina de trabalho e a atividade executada, perguntamos ao público da pesquisa se os mesmos já haviam participado de alguma capacitação/formação profissional. Entre os participantes 88,9% afirmaram ter participado e 11,1% não participaram. O Gráfico 11 ilustra o tipo de capacitação, com destaque para o curso de operador de máquina com 62,5%, seguido de curso de tratorista com 37,5%. As capacitações foram ministradas, prioritariamente, pelo Senar e pelas empresas instaladas no município (Gráfico 12).

**Gráfico 11 - Tipos de capacitação (cursos) feitos pelos trabalhadores**



Fonte: Questionário complementar à pesquisa

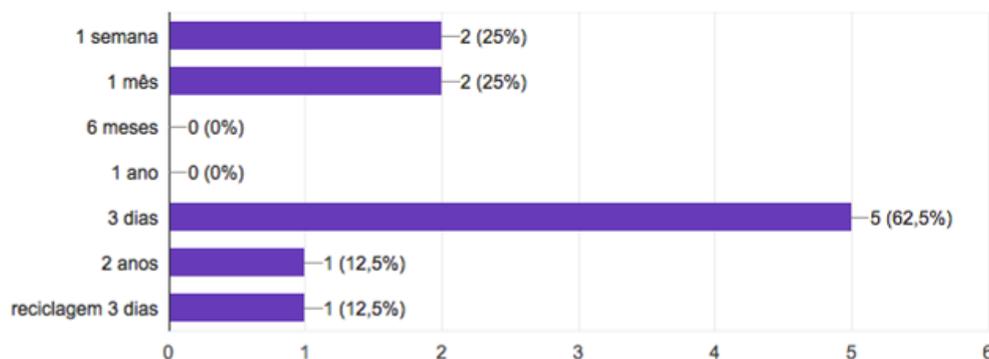
**Gráfico 12 - Instituições que realizaram a capacitação/formação profissional**



Fonte: Questionário complementar à pesquisa

Os cursos de operadores de máquinas e tratoristas ministrados pelo Senar e pelas empresas aconteceram em períodos de três dias, uma semana e um mês, e demonstraram o aligeiramento das formações e capacitações feitas pelos trabalhadores conforme aponta o Gráfico 13. No questionário perguntamos sobre o acesso a políticas públicas de educação e/ou formação profissional, 66,7% afirmou ter acesso, entretanto, ao descreverem sobre quais foram as políticas, estas estavam associadas apenas aos cursos do Senar, a exemplo de operador de máquina e espaço confinado, evidenciando o desconhecimento sobre as políticas públicas, seus programas e suas ações.

Gráfico 13 – Duração da capacitação/formação profissional



Fonte: Questionário complementar à pesquisa

Ao tratarmos sobre a participação em cursos do Pronatec ou Pronatec Campo, 75% responderam já ter participado em cursos sobre derivados de leite, piscicultura, operador de máquina, colheitadeira e operador de escavadeira hidráulica. Os que não participaram de nenhum curso alegaram os seguintes motivos: não conheciam o programa, não tiveram oportunidade, falta de acesso e porque não foi convidado. Tal relato explicitou mais uma vez o desconhecimento acerca das ações da política pública do Pronatec e do Pronatec Campo. As políticas públicas, que citamos neste trabalho, específicas para os trabalhadores rurais assalariados, a exemplo do Compromisso Nacional e da PNATRE, também são desconhecidas pelos trabalhadores.

Foi possível observar um conjunto de elementos convergentes, outros contraditórios ou peculiares à visão de cada um sobre o processo de trabalho. Essas questões podem nos levar a reflexões sobre o quanto esse segmento ainda continua à margem e o quanto o acesso às políticas públicas está fora de alcance.

O estado de Goiás é considerado o segundo maior produtor de cana no país, o município de Goianésia/GO comporta usinas importantes na produção de etanol e açúcar, e os trabalhadores rurais assalariados impactados pelas exigências de qualificação profissional estão longe de serem contemplados com políticas públicas que transformem seu modo de viver e trabalhar.

O sindicato de trabalhadores rurais assalariados tem um papel fundamental diante da situação e na luta contra as contradições impostas aos trabalhadores assalariados rurais pelo capital. O sindicato em relação aos processos de formação profissional (cursos) faz o papel de articular e mobilizar os trabalhadores para os cursos, principalmente para os cursos de qualificação por parte da SENAR. E paralelamente se mantém atuante na luta pelos direitos

dos trabalhadores. Estes possuem Convenção Coletiva de Trabalho, um instrumento fundamental para assegurar os direitos da categoria trabalhadora rural.

Os trabalhadores das usinas todos são associados ao sindicato, os trabalhadores da seringa também já são sócios. Temos convenção coletiva de trabalho. A data Base é 20 de março. Não temos convenção ainda na área da seringueira, a empresa também tem procurado o sindicato pra fazer acordo. O pessoal da separação de semente também é sócio. Nós fizemos um acordo coletivo agora em outubro de 2017. (Transcrição da fala de Neli dos Santos - presidenta do STR de Goianésia/GO, por ocasião da pesquisa de campo).

Percebeu-se também que a mecanização do setor da cana está reduzindo significativamente o número de trabalhadores, que por consequência perdem seus postos de trabalho elevando a demanda por qualificação. Os cursos ofertados estão de fato associados às mudanças do processo produtivo. Pareceu-nos que o “aprender a aprender” coloca-se como componente fundamental para a preparação para o trabalho.

Um dos relatos nos esclareceu que o trabalhador do corte de cana, ao perder seu posto de trabalho e por consequência seu emprego, e/ou ao fazer um curso, por exemplo, de tratorista, operador de colheitadeira de cana, consegue se recolocar no trabalho. Por outro lado, as pessoas que não fazem os cursos não são contratadas pela empresa. Não podemos esquecer as condições aligeiradas em que são realizadas as ações de capacitação/formação profissional. Os que não conseguem estão migrando para a área da seringueira ou para outras empresas como as que selecionam sementes de milho.

Outras constatações expõem que os trabalhadores da indústria não se reconhecem como trabalhadores rurais, que mesmo filiados ao sindicato, sentem-se num patamar mais elevado, entretanto, as condições de trabalho no interior da indústria são difíceis e estes não têm seus direitos assegurados. Os trabalhadores que exercem atividades fora da indústria têm uma imagem de que na indústria é o “lugar melhor para trabalhar”. Há um aumento no número de mulheres contratadas para exercerem as funções no corte da cana, na operação de máquina e no interior da indústria, pois são mais “comprometidas” profissionalmente e “difícilmente faltam ao trabalho”.

As contratações de trabalho em algumas usinas ocorrem por “indicações”. Na prática não há um processo de seleção para a função. A empresa ao fornecer um curso de capacitação, tem a mediação dos líderes de turma, que de acordo com os relatos só liberam para o trabalhador considerado “preferido” ou “do agrado”. Os desafios são inúmeros. São

diversos obstáculos a vencer. O que se manteve firme foi a certeza de que o trabalho no corte da cana não é benéfico para nenhum trabalhador e que verdadeiramente outras opções devem tomar o lugar desse trabalho tão árduo e insalubre.

Eles falavam assim: gente cês estuda, a gente dá aula lá, é tudo gratuito e só vocês ir, mas a gente tinha marido, filho, chegava cinco e meia, seis horas, aí você ia fazer janta, **não tinha como a gente estudar. A gente não teve como estudar na infância.** Um dia eu dormi na sala de aula, aí a professora me perguntou: o que ocê faz, eu disse: corto cana. Aí a professora disse: **então você escolhe ou você trabalha ou você estuda.** E aí eu falei pra minha mãe e ela disse então você sai da escola porque você tem que trabalhar. Aí na empresa que eu trabalhei depois ofereceram estudo (na escola do Sesi), mas eu não tinha como estudar à noite.(T2) (grifos nossos).

#### 4.3.1.4 Expectativas, Desejos e Sonhos

*A fala humana é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações. Mas, é dela que se deve partir (tal como manifestada) e não falar “por meio dela”.*

*Maria Laura P.B. Franco*

Esses relatos revelaram sentimentos significativos que extrapolaram o mundo do trabalho de cada um e de cada uma. Foi um momento de acreditar. Ter esperança. Ser verdadeiro. E escutamos: “Esse trabalho de pesquisa está nos dando voz”.

Não tenho desejo mais de jeito nenhum nesse trabalho (corte da cana). Eu tenho vontade de trabalhar mais livre pra não ser mandado. (T2).

Eu tinha dois sonhos e não pude realizar nenhum. Quando eu era mais criança **meu sonho era estudar e estudar.** Sonhava em ser uma médica ou então uma delegada. **Mais hoje a idade já tá de meio dia pra tarde,** mas a gente não pode perder a esperança. (T3) (grifos nossos).

O meu desejo é ter outro tipo de cargo. Gosto muito do meu trabalho, mas eu queria crescer mais um pouquinho. Sair de operadora de trator e ir para uma operadora de retroescavadora. Mudar de função. **Eu gostaria muito de estudar. Quando eu comecei meu sonho era estudar. Era fazer uma faculdade.** Meu tempo foi muito corrido com duas filhas estudando. Vou deixar minhas filhas formar primeiro, depois que eu vou tentar. **Mais eu tenho sonho de fazer uma faculdade um dia. Retornar os estudos e me formar em enfermagem.** (T1) (grifos nossos).

**Estudar num é meu forte não.** Até porque a gente deixa os filhos para trabalhar. Chegar cinco horas em casa pra ir pra escola à noite e sair sete da manhã para trabalhar. Como cê fica com seus filhos? Senão ficam criados sem amor e sem atenção. **Só estudaria sem tirar o meu tempo com meus filhos.** Queria mudar de uma máquina para outra máquina. (T2) (grifos nossos).

Meu sonho nunca foi máquina. Meu sonho mesmo é ser um carreteiro. Eu não tenho sonho de passar pra outra máquina. **Meu sonho mesmo é ser um caminhoneiro viajar o mundão e conhecer o planeta. Estudar tenho vontade não.** Estudei até o primeiro ano na marra. (T3) (grifos nossos).

Sair da empresa futuramente e ter meu próprio negócio. **Sonho em fazer uma faculdade de administração.** Não queremos finalizar nossas vidas na indústria. (T2) (grifos nossos).

Quero agradecer vocês. Porque é muito importante que vocês que estão lá em cima, estão olhando pra gente aqui. É um trabalho muito bonito que vocês estão fazendo. Principalmente na área do cortador de cana, dessas pessoas que trabalham nas usinas. Que vocês continuem assim, essas pessoas, como se diz: sábias. Que tenha essa curiosidade de vir, ter conhecimento. Porque o cortador de cana se sente como um grãozinho de areia no oceano. Às vezes penso assim: ninguém nem enxerga a gente. Esse trabalho que vocês estão fazendo é muito gratificante principalmente para essas pessoas que vieram aqui. Eles vão ter muito a contar. Saíram muito felizes. E disseram: se tiver mais algum pode convidar que eu tô aqui. Quero agradecer vocês e dizer que estamos aqui de portas abertas para a hora que vocês precisarem. Sobre a política pública, os trabalhadores pedem tanto que elas cheguem até o assalariado, principalmente para conseguir um pedaço de terra na reforma agrária, habitação, que eles consigam construir uma casa, fazer uma reforma, porque eu sei que não é fácil não, é porque eles estão no meio urbano, apesar de trabalhar na área rural. Eles esbarram nas dificuldades de acessar essas políticas públicas, por serem considerados trabalhadores rurais residentes na cidade e não no campo. É uma briga que a gente tem pela frente, mas com luta podemos conseguir. Eu só tenho que agradecer a vocês por ter escolhido Goianésia. (Neli dos Santos, ex-cortadora de cana e atual presidenta do Sindicato dos Trabalhadores Empregados Assalariadas e Assalariados Rurais de Goianésia/GO).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Para não concluir...

*Para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos e mesmo “o pano de fundo”, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados.*

*Maria Laura P.B. Franco*

O caminhar desse processo de estudar, pesquisar e escrever foram delineando a trama na tentativa de compreender a complexa realidade do campo brasileiro e suas contradições, numa visão geral, e num olhar para configurar um *corpus*, a situação específica dos trabalhadores rurais assalariados do setor da cana de açúcar de Goianésia/ GO. De início, não podemos esquecer que nos constituímos sob a égide de uma conformação política, econômica e social determinante e capaz de naturalizar concepções e visões de mundo produzindo realidades que são resultados de relações históricas.

A questão do Estado do ponto de vista histórico está vinculada ao uso e à apropriação da terra e à evolução da propriedade privada. Cabe ressaltar que o Estado tem papel fundamental na organização do campo brasileiro e ao mesmo tempo contribui para a estruturação do capitalismo agrário. Há aspectos relevantes e objetivos implícitos e explícitos na legitimação do Estado, principalmente se em suas funções estão as condições para garantir a reprodução capitalista. Nesse sentido, é pertinente compreender como as políticas educacionais podem legitimar o Estado a reproduzir o capitalismo pelo exercício do poder. Rocha (2013, p. 223) assevera que o Estado deve ter postura ativa para pensar em políticas específicas para os grupos em situação desfavorável.

Os trabalhadores e trabalhadoras rurais, ao longo do tempo, foram mantidos à margem da história social, política e cultural e foram considerados como inexistentes e inferiorizados pelos mecanismos de dominação-opressão e como sujeitos da história. Essa herança, resultado do processo histórico de exclusão, relegou o campo a lugar de atraso e pobreza, expropriou os sujeitos de seus territórios e os excluiu dos processos de desenvolvimento.

Os direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, de que a educação é direito de todos e dever do Estado, está distante de sua realização plena. A educação foi tratada como

privilegio de poucos e ainda carece ser reconhecida e efetivada como direito de todos. As lutas pela educação envolvem a luta por direitos. O debate sobre a necessidade do direito, pela ação do Estado, aos sujeitos para que sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, como iguais, é fundamental para a conquista de políticas públicas.

Haddad (2013, p. 217) expressa que o que tem prevalecido é reduzir a educação a seu aspecto funcional em relação ao desenvolvimento econômico, ao mercado de trabalho, à formação de mão de obra qualificada. As políticas neoliberais e mercantilistas contribuíram para a redução do direito à educação em detrimento das competências exigidas pelo mercado, que como determinante empobrece a formação do trabalhador. Os domínios do mercado exige qualificação e segrega o trabalho.

Para Arroyo (2013, p. 734) é preciso se contrapor aos reducionismos mercantis do trabalho e reafirmar os vínculos entre as lutas pelo trabalho, pela terra, pelas identidades coletivas e pelo direito à educação. As lutas e reivindicações pela manutenção e ampliação dos direitos e de proteção social ainda permanecem fundamentais para garantir a efetivação de políticas públicas. Desse modo, compreender, em sua essência, o trabalho e a educação é fundamental para observar as efetivas possibilidades de ambos na transformação da realidade e da sociedade. Se a educação integra o processo de dominação pode também integrar o de resistência, contribuindo efetivamente para uma prática social transformadora.

Analisar as políticas públicas de educação e formação profissional constituíram-se num desafio de revisitação da história social, política e econômica do Brasil para identificar como a educação profissional foi abordada e quais visões a ela foram dadas ao longo do tempo.

Entende-se ser necessário que projetos e programas de educação profissional sejam substituídos por políticas públicas de forma a contemplar o papel estratégico da educação profissional frente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e que esta se configure em uma consistente política de Estado. Contudo, o que observamos é a reprodução dos interesses do capital, de políticas que não se consolidam como política de Estado, mas como políticas de governo para um público do qual alguns segmentos não são contemplados.

A política pública de educação profissional ancorada no PRONATEC integrou e articulou os interesses socioeconômicos e políticos. Suas características evidenciaram a vinculação entre a política educacional e o processo de desenvolvimento econômico. O programa se apresentou como a solução para a mudança de vida, mas a rigor explicitou a

divisão de classes entre os que são detentores dos meios de produção e os que vendem a força de trabalho.

O PRONATEC constituiu-se como política estruturante para a educação profissional e tecnológica, entretanto mesmo com os avanços significativos, não foi suficiente para atender às demandas de formação profissional. A política manteve as condições necessárias para a reprodução do sistema capitalista, contribuiu para a legitimação do Estado capitalista e fortaleceu o mercado com a utilização de recursos públicos, para atender as demandas do setor privado e das corporações. Além de difundir o discurso de que a qualificação é o caminho para a empregabilidade, reforça implicitamente em sua construção ideológica o processo de dominação para legitimar a ordem vigente social.

Em relação à hipótese inicial, de que as políticas públicas de formação profissional se estruturam para atender as demandas do mercado de trabalho, identificamos ser verdadeira essa afirmação e que, além disso, contribuem para manter o modelo capitalista historicamente conhecido, na medida em que não se consolidaram como política de Estado; adotaram preceitos empresariais e foram construídas sem participação efetiva da sociedade civil, que por vezes desconhece as manobras do sistema que alimenta a continuidade dessas práticas.

Especialmente nos capítulos 2 e 3, identificamos e analisamos a trajetória da educação e formação profissional e distintas perspectivas e percebemos que são realidades diferentes, heterogêneas e muitas vezes contraditórias. Essas políticas públicas estão descoladas da realidade do campo e sequer reconhecem como estratégico para sua concretização as demandas e vivências dos trabalhadores rurais assalariados.

A formação dos trabalhadores esteve atrelada ao mercado de trabalho e não ao trabalho como princípio educativo para a formação humana. O trabalho como princípio educativo tem importância na construção da identidade, das relações sociais e como forma de humanização.

No trabalho exercido pelos trabalhadores rurais assalariados reside a exploração, a alienação e a desumanização. Cabe o questionamento de porque esses trabalhadores permanecem nesse lugar, nessa condição. Segundo Bobbio (1987) na correlação de forças entre as classes e o Estado há uma relação entre pobres e ricos; ignorantes e sábios; fortes e fracos. E os trabalhadores rurais assalariados estão no lugar dos fracos, dos pobres e dos ignorantes por estarem inseridos nessa condição. Torna-se fundamental desconstruir a ideia de que os trabalhadores rurais assalariados são sujeitos invisibilizados no sistema capitalista.

É urgente refletir sobre a realidade e as possibilidades de mudar a vida e o trabalho desses sujeitos. Essa invisibilidade está tão naturalizada que não há nem por parte do Estado e nem das organizações sindicais uma tentativa de colocá-los noutra patamar para superação da condição de assalariado rural nas bases hoje estabelecidas. Essa invisibilidade não é pontual, ela resulta do processo histórico de exclusão pelo Estado, como também pelas empresas que contratam e pelo próprio movimento sindical.

Por sua vez, os trabalhadores da indústria não se reconhecem como trabalhadores rurais, mesmo filiados ao sindicato, e se sentem em um patamar mais elevado, entretanto as condições de trabalho no interior da indústria não são das melhores, e esses não têm seus direitos assegurados, se mantêm no mesmo lugar e na mesma condição que os demais.

Diante desse cenário, porque não discutir a superação da condição de assalariado rural, na perspectiva do trabalho como princípio educativo? Porque não identificar esses sujeitos por meio da educação como potenciais na construção da liberdade, da autonomia, da emancipação?

É preciso reconhecer esses sujeitos como sujeitos de direito e que eles se reconheçam como tal, pois os mesmos não se percebem merecedores de direitos. É salutar entender quando de fato os diversos sujeitos do campo com suas especificidades serão reconhecidos como centrais e como sujeitos de direitos.

Há ainda por parte dos trabalhadores rurais assalariados desconhecimento acerca das ações da política pública do Pronatec e do Pronatec Campo. As políticas públicas, específicas para os trabalhadores rurais assalariados, descritas neste trabalho, a exemplo do Compromisso Nacional e da PNATRE, também são desconhecidas para esse público. Na ótica dos trabalhadores as políticas públicas estão associadas aos cursos do SENAR, evidenciando, portanto a desconhecimento sobre os programas e ações.

Do ponto de vista da educação, as políticas públicas, para os trabalhadores rurais assalariados se apresentam como inexistentes. Tem se traduzido na mera formalidade de 'fazer cursos'. Na capacitação/formação profissional ficou explícito que os cursos ofertados estavam associados às mudanças do processo produtivo, destacando-se os de operadores de máquinas e tratoristas com a prerrogativa de que os que não fazem os cursos encontram dificuldades de contratação pelas empresas. Os cursos em sua maioria foram ministrados pelo SENAR, em períodos de três dias, uma semana e um mês demonstrando a forma aligeirada nos processos de formação profissional.

O sindicato dos trabalhadores exerce o papel de mobilizar e articular os trabalhadores para os cursos, principalmente os realizados pelo SENAR. E paralelamente se mantém atuante na luta pelos direitos dos trabalhadores. Portanto, precisa manter o trabalho de base e não reproduzir a alienação do trabalho.

Os movimentos sociais e sindicais do campo têm um papel importante na luta por garantias e direitos, pela valorização do espaço rural como local de produção de conhecimento, cultura, desenvolvimento e afirmação do modo de vida. Entretanto, não podemos nos furtar de explicitar as lacunas existentes em relação ao debate da educação para os trabalhadores rurais assalariados no âmbito do movimento sindical.

As articulações, mobilizações e atuação efetiva dos trabalhadores contribuíram para transpor alguns limites e obstáculos da invisibilidade, entretanto, ainda é imprescindível fortalecer o protagonismo dos trabalhadores rurais assalariados na perspectiva de fazer avançar um projeto de transformação social.

Como repensar a escola, a educação e a formação profissional reconhecendo a centralidade dos sujeitos do campo e suas vivências. As disputas pela educação pública e pela educação e formação profissional, estão relacionadas às disputas de projetos de desenvolvimento econômico e social. É fundamental afirmar a necessidade de construir outro projeto de desenvolvimento, de transformação social na perspectiva contra-hegemônica.

A garantia de acesso aos trabalhadores rurais assalariados à educação formal continua sendo imprescindível, como forma de assegurar uma gama de conhecimentos que possibilite a estes trabalhadores o direito à educação, ao trabalho e não só sua inserção no mercado de trabalho, mas, sobretudo, que lhes deem condições suficientes para compreender, criticar e transformar o mundo em que vivem e trabalham.

O saber emancipa, liberta e transforma indivíduos em sujeitos políticos coletivos, protagonistas de mudanças na sociedade. O reconhecimento do direito à educação torna exigível que sua oferta seja garantida para todas as pessoas, com igualdade de oportunidades, acesso ampliado, qualidade e universalidade.

As articulações, mobilizações e atuação efetiva dos trabalhadores rurais contribuíram para transpor alguns limites e obstáculos da invisibilidade, entretanto, ainda é necessário fortalecer o protagonismo dos trabalhadores rurais assalariados na perspectiva de fazer avançar um projeto de transformação social.

Por fim, recorro a Arroyo (2013, p. 733) quando afirma que é preciso respeitar aos tempos humanos de formação, de vida, de socialização e de aprendizagens, sendo necessária a retomada da educação, da formação humana como direito, um direito tão negado aos trabalhadores nas relações sociais e políticas da história.

Analisar, organizar e registrar um ‘pedaço’ da história de luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados foi desafiador em todos os sentidos. Talvez, a essa altura, a escrita e o fio lógico condutor dessa colcha de retalhos, meus pensamentos, hipóteses, percepções aqui dissertados tenham deixado lacunas. Muitas. Com toda certeza, há escritas melhores, mais estruturadas, com o rigor intelectual e acadêmico que ainda me faltam, entretanto, desejo que este texto-trabalho tenha sentido para contribuir com esses sujeitos, mulheres e homens, que trabalham arduamente no “pé do eito” de sol a sol.

Os desafios ao realizar este trabalho estão descritos em cada linha. Foram dois anos de uma construção pedrinha por pedrinha. Um misto de dúvidas, medos, de me desafiar a escrever. Como foi difícil! Mas não impossível. Foi um exercício hercúleo ampliar o olhar para além do meu “mundo” de trabalho, da experiência vivida. Alcançar o fio da meada e começar a tecer este trabalho. Aprendi muito. A trajetória foi solitária. A maturação só veio no tempo certo. Foi preciso paciência e sabedoria.

Uma lição foi trilhar esse caminho forjado historicamente na luta e no chão construído pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados. Esse público é invisível no debate da educação. É imprescindível dar voz a esses sujeitos e reconhecê-los como sujeitos de direitos. A luta por educação fortalece as lutas por direitos. Estamos (re) começando. Os desafios estão postos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. C. Um legado do século XX para a política educacional do século XXI: a teoria do capital humano. **Rev. Histedbr On-line**, Campinas, n. 40, p. 126-144, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art08\\_40.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art08_40.pdf)>. Acesso em: nov. 2016.

ALENTEJANO Paulo. Trabalho no campo. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 755-759.

ALVES, S. C. S. A educação profissionalizante durante o Estado Ditatorial. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 5., 2010. **Anais Maceió: CONNEPI**, 2010. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/view/1368/598>>. Acesso em: jan. 2016.

ANTUNES, R. **O governo Lula e a desertificação neoliberal no Brasil**. 2005. Disponível em: <[http://resistir.info/brasil/r\\_antunes\\_jan05.html#asterisco](http://resistir.info/brasil/r_antunes_jan05.html#asterisco)>. Acesso em: nov. 2016.

ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo, SP : Boitempo, 2011. (Mundo do trabalho).

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho? : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. – São Paulo : Cortez, 2015.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, D. S.; SÁ, H. G. M. O ensino profissional na Primeira República. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 497-519, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/4560/2598>>. Acesso em: nov. 2016.

ARROYO, Miguel G. Tempos humanos de formação. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 733- 740.

AZEVEDO, Janete M Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas : Autores Associados, 2004. 75 p.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. **A formação do mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo : Alameda, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade. Por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **O Futuro da Democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 8ª ed. revista e ampliada, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394/96** (dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

\_\_\_\_\_. **Lei 5.692/71** (dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

\_\_\_\_\_. **Lei 4.024/61** (dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208/97** (regulamentação da LDB – Lei nº 9.394/96, relacionado à Educação Profissional).

\_\_\_\_\_. Lei Nº 12.513/2011. **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Brasília, DF., Diário Oficial da União, 27 out. 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar**. Brasília: MEC/Inep, 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte. **D.O.**, 24 fev. 1891. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934 (de 16 julho de 1934). Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. **D.O.**, 16 jul. 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937 (de 10 novembro de 1937). **D.O.**, 10 nov. 1937a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. **DOU**, 06 maio 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: jan. 2016.

\_\_\_\_\_. 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. **DOU**, 18 abr. 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. 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. **DOU**, 26 jul. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **DOU**, 27 jun. 2005c. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **DOU**, 14 jul. 2006. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **D.O.**, 31 dez. 1942b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm)>. Acesso em: jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **D.O.**, 27 fev. 1942a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 8.621, em 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **D.O.**, 12 jan. 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm)>. Acesso em: jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. **DOU**, 26 set. 2005b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU**, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **DOU**, 1 jul. 2005a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **DOU**, 21 jun. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/L11494.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. **DOU**, 11 jun. 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de 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. **DOU**, 30 dez. 2008b. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **DOU**, 27 out. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/L12513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/L12513.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **DOU**, 26 jun. 2014. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **DOU**, 15 jan. 1937b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/LEIS/1930-1949/L0378.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/1930-1949/L0378.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **D.O.**, 27 dez. 1961. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **D.O.**, 12 ago. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **DOFC**, 04 jul. 1978. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **DOU**, 09 dez. 1994. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **DOU**, 23 set. 2016. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **DOU**, 17 fev. 2017. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica**. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT). Resolução nº 126, de 23 de outubro de 1996. Aprova critérios para a utilização de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR, com vistas à execução de ações de qualificação e requalificação profissional, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, no período de 1997/1999. **DOU**, 28 out. 1996. Disponível em: <<http://portalfat.mte.gov.br/wp->

<content/uploads/2016/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-126-de-23-de-outubro-de-1996.pdf>>. Acesso em: jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento de Referência do Médio Tec, EaD**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> . Acesso em: jan 2017.

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial da União**. Seção 1 - Suplemento - 16/07/1934 - Página 1 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br> . Acesso em: jan 2017.

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial da União**. Seção 1 - 14/01/1903 - Página 253 (Republicação). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> Acesso em: jan 2017.

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial da União**. 19/09/1946. Disponível em: <<http://planalto.gov.br>> Acesso em: jan 2017.

\_\_\_\_\_. **Compromisso Nacional - Aperfeiçoar as condições de trabalho na cana-de-açúcar**. Publicação/Secretaria-Geral da Presidência da República. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Compromisso nacional para aperfeiçoar as condições de trabalho na cana-de-açúcar**. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/343>. Acesso em: jan 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.943, de 5 de março de 2013. Institui a Política Nacional para os Trabalhadores Rurais Empregados. **DOU**, 6 de março de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/decreto/d7943.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/decreto/d7943.htm). Acesso em: jan 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº 2, de 2 de abril de 2014. Institui o Plano Nacional dos Trabalhadores Rurais Empregados - PLANATRE. **DOU**, 4 de abril de 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/04/2014&jornal=1&pagina=130&totalArquivos=232>. Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br) Acesso em:17/01/2018.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **Portaria nº168**, de 07 de março de 2013. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Pronatec. Disponível em: <[pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/port\\_168\\_070313.pdf](http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/port_168_070313.pdf)> Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pronacampo - Documento Orientador**. 2013. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br> Acesso: jan. 2018.

\_\_\_\_\_.Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **DOU**, 5 de novembro de 2010. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_.Lei nº 15.834, de 23 de novembro de 2006. Dispõe sobre a redução gradativa da queima de cana-de-açúcar em áreas mecanizáveis e dá outras providências. **DOU**. 04 de

dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br> Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Notas estatísticas. **Censo escolar**. Brasília: MEC/Inep, 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 72.434 de 9 de julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola – COAGRI no Ministério da Educação e Cultura. **DOU**. 10 de julho de 1973. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: mar 2018.

BULHÕES, M. G. P. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor): acertos, limites e desafios vistos do extremo sul. **São Paulo Perspec.**, São Paulo , v. 18, n. 4, p. 39-49, dez. 2004 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392004000400006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000400006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: nov. 2016.

CALDART, R. S. Educação profissional na perspectiva da educação do campo. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Caminhos para a transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 229-241.

CAMPELLO, Ana M. **Dualidade educacional**. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>>. Acesso em: nov. 2016.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. São Paulo: Papius, 1988.

CARVALHO, A.M.P. A luta por direitos e a afirmação das políticas sociais no Brasil contemporâneo. **Revista de Ciências Sociais**, v.39, n.1, p. 16-26, 2008.

CARVALHO, O. F. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

\_\_\_\_\_, A. D. **Trabalho e Autonomia**, Vozes, Petrópolis, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 2004.

CIAVATTA, M. A historicidade da pesquisa em educação - desafios teórico-metodológicos em trabalho e educação. In: MOURA, Dante Henrique. **Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016. 244 p. 53-74.

CONTAG. Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, 11., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília/Brasil: CONTAG, 2013, 327 p.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, 10., 2009, Brasília. **Anais...** Brasília/Brasil: CONTAG, 2009, 322 p.

\_\_\_\_\_. **Publicação referente ao 40º aniversário da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.** Brasília. 2004, 114 p.

COUTINHO, Carlos N. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios.** 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro : Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa : métodos qualitativo, quantitativo e misto/** John W. Creswell ; tradução Magda Lopes ; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. Ed. Porto Alegre; Artmed, 2010. 296 p.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus.** Fórum, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 3-47, jul./set. 1979. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60512/58764>. Acesso em: nov. 2016.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara de Barros e ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec.** Educ. Soc., Campinas, v.36, n.133, p.985-1001, out.- dez. 2015.

DIEESE. **O mercado de trabalho assalariado rural brasileiro.** Estudos e Pesquisas. n.74. São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Anuário do sistema público de emprego, trabalho e renda 2016.** Mercado de trabalho: livro1. São Paulo: DIEESE, 2017.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** São Paulo: Centauro Editora, 2002.

FARIAS, Luiz Felipe de. **Agronegócio e luta de Classes: diferentes formas de subordinação do trabalho ao capital no complexo citrícola paulista.** São Paulo: Sudermann, 2014.

FERNANDES, Bernardo M. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João A. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa.** São Paulo: Expressão Popular: UNESP - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2007.

FONSECA, Sonia M. **Formação para o trabalho manual no Brasil Colônia.** 2010. 160 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000815151&fd=y>. Acesso em: nov. 2016.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília. 68 (158) : 41-64, jan./abr. 1987.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. 4ª edição. Brasília: Liber Livro, 2012. 96 p. (Série Pesquisa ; v. 6).

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93 p. (O Mundo, Hoje, v.24).

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

\_\_\_\_\_, Gaudêncio.; Educação politécnica. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 272-279.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>. Acesso em: nov. 2016.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 748-755.

FREYSSINET, Michel. A divisão capitalista do trabalho. **Tempo Social**, dossiê organizado por H. Hirata. São Paulo, USP, v. I, n. 2, 1989.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

FURTADO, D. L. **A qualificação profissional de terceiro grau: uma complexa inovação institucional através da graduação tecnológica**. 2014. 292 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graduacao/pped/DANIELA\\_LIMA\\_FURTADO.pdf](http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graduacao/pped/DANIELA_LIMA_FURTADO.pdf). Acesso em: nov. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. 96 p.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas** – Brasília : Liber Livro Editora Ltda, 2012. 80 p. – (Série Pesquisa ; 10)

\_\_\_\_\_. Grupo focal: fundamentos, perspectivas e procedimentos. In Jarry. R. **Metodologias em pesquisa educacional**. João Pessoa : Ed. UFPB, 2016 (No prelo).

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985: um estudo sobre a política educacional**. 1990. 444 f. Tese (Doutor em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação UNICAMP: Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 1990. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000028838&fd=y>>. Acesso em: nov. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. Ensino profissional no Brasil: diálogos com a Ditadura Militar. **OPIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 1, p. 262-281 - jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/download/29000/17896>>. Acesso em: nov. 2016.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan/mar. 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. V. 1: Introdução ao estudo da filosofia; V. 2: Os intelectuais e o princípio educativo; V. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.

GRAU, Eros Roberto. **A ordem econômica na Constituição de 1988**. São Paulo: Malheiros, 11ª ed. revista e atualizada, 2006.

HADDAD, Sérgio. Direito à educação. In CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 215- 222.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD 2015**. Rio de Janeiro. Disponível em: [www.biblioteca.ibge.gov.br](http://www.biblioteca.ibge.gov.br).

IICA. Instituto Interamericano de Cooperação Técnica para a Agricultura. **Tipologia Regionalizada dos Espaços Rurais Brasileiros: implicações no marco jurídico e nas políticas públicas**. Carlos Miranda (Organizador da Série). Brasília: IICA, 2017 (Série Desenvolvimento Sustentável; v. 22). 484 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.877-910, out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado Neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

LIMA, Marcos Ricardo. **PRONATEC-Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego: uma crítica na perspectiva marxista**. Disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/pronatec.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARICATO, Ermínia. **Metrópole, legislação e desigualdade**. Estudos Avançados, ano 17, n. 48, 2003.

MARTINS, A.M.S.; NEVES, L. M. W. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.55, p.73-93, mar 2014.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843** / Karl Marx; tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus; [supervisão e notas Marcelo Backes]. [2.ed revista]. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Crítica à filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

\_\_\_\_\_. Cadernos de Paris; **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução [de] José Paulo Netto e Maria Antonia Pacheco. 1a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 496 p.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MELO, Adriana A. Sales de. **A mundialização da educação**. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENDONÇA, S.R. Estado. In CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 347-353.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MOLINA, M.C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 585-594.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. – 3. ed. – São Paulo : Cortez, 2011. – (Biblioteca básica de serviço social; v.5).

NERI, M. C. (Coord.). **As razões da Educação Profissional: olhar da demanda**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2012. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/cps/senai/>. Acesso em: nov. 2016.

NEVES, L. M. W. (Org). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais do governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, J. F. A. C.; CARNEIRO, M. E. F. **As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o Governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva**. 2012. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2012/GT-03/GT03-019.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-019.pdf)>. Acesso em: nov. 2016.

OTRANTO, C. R.; PAMPLONA, R. M. Educação profissional no Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., Aracaju, 2008. **Anais...** Aracaju: UFS/UNIT, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/>. Acesso em: nov. 2016.

PEREIRA, I. B. Educação profissional. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 286-293.

PIKETTY, Thomas. **A economia da desigualdade**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A Questão Agrária**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

\_\_\_\_\_. **História econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **A revolução brasileira; A questão agrária no Brasil.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

RIBEIRO, M. Educação rural. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 293-299.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres... (et. al.). 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, Eliene Novaes. **Das práticas educativas às políticas públicas: tramas e artimanhas pela educação do campo.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROSA, V. F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola:** uma visão à partir da implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rosa\\_vf\\_do\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rosa_vf_do_mar.pdf). Acesso em: nov. 2016.

SANTOS, B. de S.. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: \_\_\_\_; MENEZES, M. P. (org.). **Epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. P. 31-83.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Pronera, educação técnico profissional e reforma agrária popular: um estudo na perspectiva do projeto formativo vinculado aos processos produtivos dos camponeses.** Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação.** v. 15, n. 44. maio/ago. 2010. p. 380-412.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde,** v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SCHWARTZMAN, S. **Educação média profissional no Brasil:** situações e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento com liberdade.** São Paulo : Companhia da Letras, 2000. p. 331-333.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique; SOUZA, Lincoln Moraes de. Uma avaliação política do Pronatec: ideologia, teoria e objetivos implícitos. In: MOURA, Dante

Henrique. **Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas.** – Natal : IFRN, 2016. 244 p. 145-168.

SOBRAL, Francisco José M.. Retrospectiva Histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 78-95, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953>>. Acesso em: 04 nov. 2017. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2009.2953>.

TAFAREL, Celi Zulke.; MOLINA, M.C. Educação Profissional. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013. p. 286-293.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

WANDERLEY, L. E. W. **Existe sociedade civil contra hegemônica?**. In: CHAIA, Vera; MACHADO, Eliel (Orgs.). Ciências sociais na atualidade: tempo e perspectiva. São Paulo: Paulus, 2009, p. 3-15.

WANDERLEY, M.N.B. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas. Estudos Sociedade e Agricultura**. V. 15. 2000.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

YANG, Rui. Comparações entre políticas. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Tradução de Martin Charles Nicholl. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 319-344.