



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DINÂMICAS
TERRITORIAIS E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA – PD TSA
ÁREA: INTERDISCIPLINAR



JORLAN LIMA OLIVEIRA

O PRONATEC E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO:
a disputa de sentidos no interior de uma política de formação do camponês

Marabá

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DINÂMICAS
TERRITORIAIS E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA – PDTSA
ÁREA: INTERDISCIPLINAR



JORLAN LIMA OLIVEIRA

O PRONATEC E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO:
a disputa de sentidos no interior de uma política de formação do camponês

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na linha de pesquisa sobre Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia, como exigência parcial para a obtenção do Diploma de Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia.

Orientação: Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos

Marabá
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA

Oliveira, Jorlan Lima

O PRONATEC e a educação profissional do campo: a disputa de sentidos no interior de uma política de formação do camponês/ Jorlan Lima Oliveira; orientadora, Hildete Pereira dos Anjos. — Marabá: [s. n.], 2017.
174f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2017.

1. Ensino técnico – Araguatins (TO). 2. Formação profissional - Araguatins (TO). 3. Trabalhadores rurais- Educação - Araguatins (TO). 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. 5. Educação rural. I. Anjos, Hildete Pereira dos, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 371.425098117

Elaboração: Alessandra Helena da Mata Nunes
Bibliotecária-Documentalista CRB2/586

JORLAN LIMA OLIVEIRA

**O PRONATEC E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO:
a disputa de sentidos no interior de uma política de formação do camponês**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na linha de pesquisa sobre Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia.

Aprovado em 20/06/2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos (PDTSA/UNIFESSPA-Orientadora)

Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro (PDTSA/UNIFESSPA)

Prof. Dr. Ronaldo Marcosde LimaAraújo (PPEB/UFPA)

Marabá

2017

A todos, que por meio de seus ideais materializados em pequenos atos de resistência, tornam-se peça chave no processo de mudança da sociedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que caminha ao meu lado e derrama suas graças e proteção sobre minha vida. Aos meus irmãos Joabe e Jonas. A meu pai, José Maria Mesquita de Oliveira e minha mãe, Maria do Carmo Lima Oliveira, que, dentro de suas possibilidades e dificuldades, me encaminharam quando criança nessa jornada aos estudos que hoje é parte de mim. A minha amada esposa Dafylla Kelly Silva Oliveira, que compartilhou das alegrias e angústias dessa jornada, proporcionando seu amor, paciência e força. Aos meus colegas de caminhada no Mestrado, em especial aqueles que se tornaram amigos e compartilharam de mais perto minhas angústias: Elis, Marcelo e Wynklyns, graça e paz em suas vidas. Aos professores e professoras que, com suas particularidades, conhecimentos e lutas, compartilharam conosco de profundos debates sobre a ciência e as questões da Amazônia. Aos professores, professoras, técnicos administrativos e camponeses que trabalharam e estudaram durante os cursos do PRONATEC/CAMPO oferecidos pelo IFTO/Araguatins, boas recordações e valiosos ensinamentos vivenciamos. Em particular ao Prof. Gilvânio Alves Pereira, na época, Coordenador Adjunto do programa, pela amizade e disponibilização dos relatórios e documentos que foram utilizados neste trabalho. A minha querida orientadora, Hildete Pereira dos Anjos, que atenuou minhas dúvidas, orientando de forma clara os caminhos que trilhei principalmente os caminhos imbricados e complexos da Análise do Discurso Francesa. Aos gestores da prefeitura municipal de Araguaatins, em especial ao Dr. Renato, pelo apoio nas minhas ausências no trabalho durante o período de aulas. A todos que não foram citados aqui, mas contribuíram para a produção deste trabalho.

“Ninguém a suficientemente perfeito, que não possa aprender com o outro e, ninguém é totalmente destituído de valores que não possa ensinar algo para seu irmão”.

(São Francisco de Assis)

RESUMO

A pesquisa possui o objetivo de analisar a disputa de projetos de formação profissional direcionados aos camponeses, identificando os efeitos de sentido produzidos pela memória discursiva na relação com o interdiscurso. Como *corpus*, utiliza trechos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Auxiliar Técnico em Agropecuária, vinculado ao PRONATEC e ofertado pelo IFTO/Araguatins entre os anos de 2013 e 2014. Tal curso se destinava aos camponeses pertencentes a assentamentos localizados no município de Araguatins, Estado do Tocantins e proximidades. Utiliza-se como base metodológica a Análise de Discurso Francesa (AD). Foram destacadas marcas discursivas que dão indício de filiação ao discurso da educação técnica, em contraposição a marcas associadas à produção discursiva da educação do campo. A dinâmica de desenvolvimento produzida historicamente na Amazônia produz uma memória que atravessa os enunciados do PPC, fazendo com que uma formação discursiva tecnicista dialogue na heterogeneidade discursiva, com as elaborações mais recentes da educação do campo. O tecnicismo é evocado nas marcas discursivas *desenvolvimento, qualificação, educação profissional, população carente*, disputando as noções de desenvolvimento e de formação do camponês. As relações entre *educação* e *trabalho*, disputam espaço no interior do discurso do PPC, às vezes aparecendo como imbricadas e destinadas à emancipação camponesa, e de forma intensa destinadas à formação do trabalhador flexível a serviço da dinâmica capitalista.

Palavras-Chave: Discurso. Educação técnica. Educação do campo.

ABSTRACT

The research aims to analyze the dispute of professional training projects directed at the peasants, identifying the effects of sense produced by the discursive memory in relation to the interdiscourse. As a corpus, it uses excerpts from the Pedagogical Project of the Course (PPC) of Agricultural Technical Assistant, linked to PRONATEC and offered by IFTO / Araguatins between the years of 2013 and 2014. This course was intended for peasants belonging to settlements located the municipality of Araguatins, State of Tocantins and vicinity. The French Discourse Analysis (AD) is used as a methodological basis. Discursive marks were highlighted that give evidence of affiliation to the discourse of technical education, as opposed to marks associated with the discursive production of rural education. The development dynamics produced in Amazonia builds up a memory that surpasses the definitions from PPC, making a discursive technical formation to dialogue in the discursive heterogeneity, with the most recent elaborations of the education of the field. The technicality is evoked in the discursive marks development: qualification, professional education, poor population, disputing the notions of development and of formation of the peasant. The relations between education and work compete for space within the PPC discourse, sometimes appearing as imbricated and destined for peasant emancipation, other intensely aimed at the formation of the flexible worker at the service of capitalist dynamics.

Keywords: Discourse. Technical education. Rural education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| AD | Análise do Discurso |
| BASA | Banco da Amazônia |
| BIRD | Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CNA | Confederação Nacional de Aprendizagem da Agricultura |
| CPT | Comissão Pastoral da Terra |
| EAFA | Escola Agrotécnica Federal de Araguaínas |
| EFA | Escola Família Agrícola |
| EP | Educação Profissional |
| FAT | Fundo de Amparo ao Trabalhador |
| FD | Formação Discursiva |
| FI | Formação Ideológica |
| FIC | Formação Inicial Continuada |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| GETAT | Grupo Executivo de Terras do Araguaia-Tocantins |
| IFTO | Instituto Federal de Tocantins |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| LDB | Lei de Diretrizes Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| MST | Movimento Sem Terra |
| PA | Projeto de Assentamento |

| | |
|----------|---|
| PGC | Projeto Grande Carajás |
| PLANFOR | Plano Nacional de Educação do Trabalhador |
| PNERA | Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| PNERA | Plano Nacional de Reforma Agrária |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| PROCERA | Programa de Crédito Especial da Reforma Agrária |
| PROEP | Programa da Educação Profissional |
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| PRONAF | Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar |
| PRONATEC | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| PROTEC | Programa de Ensino Técnico |
| RBP | Região do Bico do Papagaio |
| SEF | Sistema Escola Fazenda |
| SENAR | Serviço Nacional de Aprendizagem da Agricultura |
| SUDAM | Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para Infância |
| USAID | Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1. TRABALHO E EDUCAÇÃO, DOIS NÓS QUE CONSTITUEM A FORMAÇÃO DO HOMEM | 22 |
| 1.1 O Trabalho e a Educação na Formação Social do Homem..... | 23 |
| 1.1.1 Modos de Produção e Concepções de Trabalho..... | 28 |
| 1.2 O Modo de Produção Capitalista: o Regime Rígido de Produção | 32 |
| 1.3 Regime de Acumulação Flexível: a “Nova” Estratégia Do Capital | 39 |
| 1.3.1 O Trabalhador Competente: A Nova Exigência Da Acumulação Flexível | 43 |
| 2 PROJETOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TRABALHADOR NO BRASIL..... | 50 |
| 2.1 Do Brasil Colônia ao Império: Os Projetos Que Entraram Em Jogo..... | 51 |
| 2.1.2 A Coroa Portuguesa ea Formação do Trabalhador..... | 54 |
| 2.3 O Sistema “S” e seus Projetos de Formação para o Trabalho | 58 |
| 2.4 A Modernização do Rural, o Velho Paradigma | 64 |
| 2.4.1 Metodologia Sistema Escolas Fazenda..... | 69 |
| 2.5 PRONATEC: um “novo” Projeto de Formação do Trabalhador | 71 |
| 3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PROJETO DE FORMAÇÃO DA RESISTÊNCIA | 77 |
| 3.1 Educação Rural: um Paradigma a Ser Quebrado | 78 |
| 3.1.1 Educação do Campo: as Escolas Família Agrícola (EFA)..... | 81 |
| 3.2 A Luta pela Terra: Compromisso Ético-político | 87 |
| 3.3 Educação do Campo | 90 |
| 3.3.1 Princípios Pedagógicos da Educação do Campo..... | 93 |
| 3.4 PRONERA: um Projeto de Educação do Campo | 95 |
| 4 O TERRITÓRIO DE REFERÊNCIA DO CORPUS ANALISADO | 101 |
| 4.1 Perspectivas Históricas da Região do Bico do Papagaio..... | 102 |

| | |
|--|------------|
| 4.2 Desenvolvimento Regional na Amazônia Tocantinense..... | 105 |
| 4.2.1 A Região do Bico do Papagaio e os Projetos de Desenvolvimento | 109 |
| 4.2.2 Ocupação da RBP: Conflitos e Resistências..... | 113 |
| 4.3 Cidade de Araguatins: Histórico e Conflitos | 115 |
| 4.4 De Escola Agrotécnica a Instituto Federal..... | 118 |
| 4.5. Instituto Federal do Tocantins, Campus Araguatins e o PRONATEC Campo. | 123 |
| 5. DISPOSITIVOS DE ANÁLISE | 128 |
| 5.1 Língua, Discurso e Ideologia na Análise de Discurso | 128 |
| 5.2. Análise do Discurso no PPC | 134 |
| 5.2.1 O Sujeito Competente no Exercício da Cidadania | 136 |
| 5.2.2 “Qualificação” para o Camponês “Carente” | 141 |
| 5.2.3 Educando ou Aluno? Posições Divergentes no Discurso..... | 148 |
| 5.2.4 Educação e Trabalho: Juntos, no Entanto Separados | 151 |
| 6 CONCLUSÕES | 158 |
| REFERÊNCIAS..... | 164 |

INTRODUÇÃO

As vivências praticadas pelo sujeito o fazem despertar para uma infinidade de possibilidades que dependendo das decisões tomadas o levarão para lugares dos quais ele não poderá mais voltar. Falo de vivências porque é importante dizer em que lugar me situo neste contexto, para que assim possamos entender os motivos que me fizeram tomar para si o desafio de falar sobre a Educação Profissional no Campo.

Com formação em Administração de Empresas, tive o primeiro contato com a formação técnica direcionada para o campo por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), programa encampado pelo Instituto Federal e Tecnológico do Tocantins (IFTO), no campus de Araguatins. Minha experiência neste programa durou dois anos, entre 2013 e 2014, neste período ministrei as disciplinas: associativismo, cooperativismo e comercialização de produtos agropecuários. Os cursos ocorreram em assentamentos do município e cidades circunvizinhas.

A cidade de Araguatins está localizada no extremo norte do estado do Tocantins, na Região do Bico do Papagaio daqui em diante chamada de RBP¹. Considerada como Pré-Amazônia, a RBP sentiu da pior maneira o processo de desenvolvimento da Amazônia planejado e executado pelo Estado e o capital em detrimento do crescimento econômico. A região foi palco de inúmeros conflitos envolvendo posseiros, sem-terra, grileiros e fazendeiros, conflitos que foram intensificados a partir da década de 70, com a ampliação do processo de expansão industrial da Amazônia e se mantém até hoje. (CLEMENTINO e MONTE-MÓR, 2004).

A RBP foi retratada também nos estudos de Martins (1984), quando discute sobre as estratégias coercitivas do Estado para garantir o processo de desenvolvimento da Amazônia contra as resistências que se alojaram na RPB, um dos grandes exemplos é a Guerrilha do Araguaia, conflito que repercutiu

¹ Região pertencente ao extremo norte do estado do Tocantins, localizada entre Rio Tocantins e o Rio Araguaia, faz divisa com os estados do Maranhão e Pará. É considerada uma área de transição entre o cerrado e a floresta amazônica, atualmente é composta por 25 municípios e possui mais de 200 mil habitantes, adaptado de (IBGE, 2010).

em todo o país, onde militantes de esquerda contrários à ditadura militar lutaram até a morte contra o exército. Ainda de acordo com o autor, a participação da igreja católica nas zonas de conflito estava se acentuando e, para não perder o controle da região o governo militar criou o Grupo Executivo de Terras do Araguaia-Tocantins (GETAT), militarizando de vez as questões fundiárias, para garantir o processo de expansão e beneficiar os grandes proprietários que ali se estabeleciam. (MARTINS, 1984).

Com base nessas questões históricas, posso enfatizar que os agricultores familiares que residem e tiram seu sustento das terras do Bico do Papagaio são resistentes. A luta pela terra e pela reforma agrária fez com que atuassem de forma coletiva e organizada ao longo do tempo, tanto que conseguiram alguns resultados. Clementino e Monte-Mór (2004, p.3) afirmam que “entre os anos de 1988 a 2001, segundo o INCRA, 8.203 famílias foram assentadas em 105 Projetos de Assentamentos (PAs) na região do Bico do Papagaio”.

Com foco no município de Araguatins, local onde ocorreram os cursos, realizei uma pesquisa nos relatórios da reforma agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e identifiquei que atualmente existem 21 PAs, que foram criados entre os anos de 1989 a 2015, assentando um total de 1067 famílias. (INCRA, 2015).

Diante desse panorama, entendo que as comunidades rurais exercem significativa influência na formulação de políticas públicas para essa região. Durante minha atuação nos assentamentos foi possível provar um pouco da cultura e dos costumes daquelas comunidades; alguns dos assentamentos eram formados por famílias que viveram à beira das estradas, em acampamentos organizados pelo Movimento dos Sem Terra (MST), movimento que atua há bastante tempo na RBP. Por outro lado, existem famílias que fazem parte dos assentamentos, mas não pertencem ao MST, são oriundos da zona urbana,mas também estão dentro dos padrões exigidos para Reforma Agrária.

Este imbricado cultural de sujeitos e modos de pensar desconstruiu toda a minha metodologia de ensino, a qual pautava-se na dinâmica do ensino da zona urbana. Foi um choque de realidade, em momentos me vi montando um

datashow numa mesa improvisada, tendo como suporte para projeção da imagem um lençol fixado numa parede tipo pau a pique, num barracão improvisado. Quero retratar que essa realidade não era de todos os assentamentos, alguns poucos possuíam uma casa que era dos antigos proprietários e que foi mantida como local coletivo.

Foi inevitável recorrer a outras metodologias e me aprofundi nos estudos de Paulo Freire. Um dos livros a que tive acesso foi *Pedagogia da Autonomia*, do qual apresento uma passagem que me ajudou.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2011, p. 32).

Aqui o autor demonstra que ocorre possibilidade de articular o ensino às práticas cotidianas do aluno; além disso, o professor, tomando por base esta postura é capaz de fazer com que o aluno desenvolva melhor sua aprendizagem, ao aliar sua realidade ao que está sendo proposto. Reforço que os ensinamentos de Freire foram decisivos para o amadurecimento metodológico que pude utilizar, levando em consideração a realidade dos assentamentos que visitei.

À medida que visitava novos assentamentos para ministrar aulas, fui percebendo que o discurso defendido: de formá-los tecnicamente para assim melhorar seus afazeres do campo, talvez não fosse a única maneira de fazer com que aqueles sujeitos pudessem ser protagonistas de sua história. Com o passar do tempo, percebi que a realidade dos assentamentos não cabia na dinâmica do ensino profissional em que eu era acostumado a trabalhar, ou seja, aquele ensino que prepara o indivíduo para ser um profissional competitivo, proativo nos moldes do mercado de trabalho capitalista.

O discurso profissional que estava sendo empreendido não condizia com a luta histórica do campo que aos poucos fui conhecendo onde a maioria deles vivenciava de forma intensa. Percebi também que essas questões envolviam duas concepções que há tempos fazem parte da cultura do homem: a

educação e o trabalho. A princípio, com base nestas inquietações, vi a necessidade de aprofundar sobre essa dinâmica que se tornou conflituosa e complexa para mim. Fui levado a pesquisar sobre os conceitos e a relação histórica que perpassa pela educação e trabalho na constituição do homem, para entender um pouco suas influências na realidade que vivenciei.

Durante o exercício de buscar referências bibliográficas que respondessem essa questão, aprofundei meus estudos apoiando-me nos seguintes pesquisadores: Carmo (1992), Harvey (1992), Frigotto e Ciavatta (2006), Bergson (2005), Engels (2004), Saviani (2001; 2007) entre outros. Seus estudos demonstram que no processo de amadurecimento da sociedade a sua relação com o trabalho e as formas de educação estiveram intrinsecamente ligadas a problemas importantes: a sua relação histórica com a natureza e os vários modelos de produção que nascem a partir das formas de organização humana.

Essas mudanças históricas trazem memórias que influenciam nas relações atuais de trabalho e de formação educacional, a quais me ajudaram a refletir sobre a significativa influência do mercado na educação profissional e sua relação conflituosa com a educação do campo. Entendo que várias são as questões envolvidas, por exemplo, a influência do mercado nas questões educacionais, os projetos políticos que refletem em sua maioria os desejos dos grupos dominantes que estão no poder, pressões dos movimentos sociais organizados. No caso do MST que atua diretamente na maioria dos assentamentos do Brasil, visando políticas de reforma agrária, saúde, educação para os camponeses. Para entender essa dinâmica no contexto brasileiro foi necessário que eu adentrasse em outro grupo de estudos, da educação profissional.

Os principais pesquisadores que me ajudaram nessa empreitada no que trata das questões sobre educação profissional no Brasil foram: Manfredi (2002), Kuenzer (2002), (2003) e (2007), Araújo (1999; 2002; 2004; 2010), Castioni (2013). No aspecto dos movimentos sociais do campo e políticas educacionais para o campo: Fernandes e Molina (2004), Cunha (2005), Caldart (2010), Pereira (2012), De Jesus (2016).

Os modelos de produção e as políticas de desenvolvimento econômicas foram decisivos nas mudanças que ocorreram na educação profissional no Brasil e no mundo. Ao buscar compreender essa ação direcionada ao campo, pude perceber que historicamente existe um embate entre duas concepções: a educação rural que foi designada como atrasada, que necessita ser modificada e a educação do campo, termo que nasceu da luta e resistência do camponês frente à educação rural, essas concepções representam posicionamentos ideológicos antagônicos que estão em constante conflito.

Isto é, a relação entre o capital e suas estratégias de mercado como o Agronegócio e os movimentos sociais do campo fez emergir um embate que remete a um jogo de forças: de um lado o mercado e toda a sua influência econômica e política empurra o camponês a adaptar-se ao modelo de trabalhador que deve desenvolver competências e habilidades para manter-se no mercado competitivo. Por outro lado, os movimentos sociais do campo que resistem e defende uma educação do campo que reconheça o protagonismo dos camponeses na produção das próprias políticas educacionais, indo na contramão da cultura reprodutiva do mercado.

Uma das propostas reivindicadas por esses movimentos sociais é uma educação que possa unir a tríade “campo, políticas públicas e educação”, tendo em vista que todas estão imbricadas nessa dinâmica para incorporar uma concepção mais ampla de educação do campo. (PEREIRA, 2012).

Esses embates possuem uma carga ideológica a que nenhum dos envolvidos pode escapar. Ela reflete as posições e esse jogo ocorre no campo do discurso. Esses estão materializados nas leis, políticas públicas, nos debates, nos conflitos, isto é, nas relações sociais como um todo. Para que eu pudesse entender essa dinâmica tive que recorrer aos estudos da Análise de Discurso.

Os estudos da AD demonstraram que a ideologia pode ser manifestada de várias formas: oral, escrita ou visual (Orlandi, 1999). Por meio delas, tanto a ideologia capitalista, quanto a ideologia da resistência oriunda dos movimentos sociais se propagam. Interessante perceber que os discursos são heterogêneos, porém, em alguns momentos eles podem fundir-se, isto é, o discurso da resistência pode também possuir em seu interior o discurso do

mercado e vice e versa. Essa relação entre o capital e os movimentos sociais por uma educação profissional no campo gera uma infinidade de deslizamentos discursivos e que merecem ser analisados, contudo, necessitamos entender um pouco alguns conceitos.

O discurso gera uma gama de sentidos e estes criam efeitos que na maioria dos casos não estão diretamente ligados às intenções do locutor, ou seja, o locutor não é dono do seu discurso, não tem domínio sobre ele. Por este e outros motivos que os estudos da AD se tornaram pertinentes para este trabalho.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento. (ORLANDI, 1999, p. 15).

O discurso é percurso, como afirma Orlandi, ele está em trânsito, remete a oposições e contradições, direciona ao mesmo passo que desvia, advém da interação social, contém intencionalidades. Neste sentido, Maingueneau (1990) ressalta que um discurso não é simples, ele esconde significados que remetem ideologias, ou seja, ele não somente responde a questões como: quem é o autor? A quem ele se endereça? Qual a sua finalidade? Esse processo interpretativo esconde efeitos de sentido que estão entrelaçados no discurso, e que muitas vezes remetem a outros discursos.

Anjos (2015, p. 9) afirma que “o discurso não tem origem no sujeito, embora tome forma concreta em sua prática discursiva: os discursos se constituem no diálogo e debate com outros discursos, cultural e historicamente produzidos”. Por entender que os sujeitos não são donos dos seus discursos, estando estes ligados a memórias discursivas que podem remeter a vários efeitos de sentido que se cruzam e se complementam, resolvi retomar a minha problemática partindo desta concepção.

Analisar a dinâmica do discurso em seu funcionamento se tornou interessante, tendo em vista que inicialmente eu queria estudar somente a educação profissional, contudo, fui levado a trabalhar com a AD. Desse modo, escolhi algo que estava próximo de mim, que foi apresentado como norteador para minhas aulas nos assentamentos, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

de Auxiliar Técnico em Agropecuária, pertencente ao curso de curta duração do PRONATEC na modalidade campo.

Deste modo, este estudo tem por objetivo analisar a disputa de projetos de formação profissional direcionados aos camponeses e identificar os efeitos de sentido (memórias discursivas e interdiscursos) que emergem no discurso do referido PPC. Para isso, buscarei identificar as marcas (polissemias ou paráfrases) que materializam esses efeitos e analisá-los.

Entendo que tal projeto pedagógico reflete os embates políticos, econômicos e sociais que envolvem a educação profissional, pensada, por um lado, pelo mercado e por outro pelos movimentos sociais do campo. Se há historicamente todo um conflito envolvendo essas duas formas (educação profissional, ligada ao mercado e educação do campo, oriunda dos movimentos sociais) entendo que estes embates estão materializados neste documento que serviu como objeto do estudo que se segue.

Na primeira seção deste trabalho discorro sobre as mudanças históricas que se deram a partir da relação entre a educação e o trabalho na construção do homem, enquanto ser histórico, social e político. Em continuidade na segunda seção, apresentamos os projetos de formação do trabalhador como campo de disputa na arena política no país. Para isso foram analisados projetos educacionais que surgiram desde o Brasil Colônia até períodos contemporâneos, para demonstrar a materialização desses embates.

Na terceira seção desenvolvo minha discussão em torno do debate sobre o processo de criação do movimento por uma educação do campo, idealizada pelos movimentos sociais dos trabalhadores rurais, a exemplo do MST. Apresento os conceitos que norteiam as reivindicações dos movimentos do campo e seus limites ideológicos de atuação política. Na quarta seção comento sobre o lócus da pesquisa, a Região do Bico do Papagaio, apresento as características históricas, econômicas e sociais. Retrato o processo histórico de ocupação da região, bem como as primeiras tentativas de estruturação econômica.

Na quinta e última seção, abordo os principais conceitos e características da Análise de Discurso Francesa, a partir daí foi construído o dispositivo de análise que utilizei para analisar o objeto de estudo deste

trabalho, o PPC do curso do PRONATEC. Em seguida empreendo a análise dos enunciados retirados do discurso do PPC.

1. TRABALHO E EDUCAÇÃO, DOIS NÓS QUE CONSTITUEM A FORMAÇÃO DO HOMEM

“[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se homem, precisa produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”.

(SAVIANI, 2007, p.154)

O objetivo desta seção é trazer para discussão as mudanças históricas que se deram a partir da relação entre educação e o trabalho na construção do homem enquanto ser histórico, social e político. Esse processo é seguido de muitos embates e mudanças que foram se modificando ao longo dos anos e repercutem atualmente nos debates políticos e ideológicos que envolvem a educação profissional do ponto de vista do mercado e do campesinato objeto do nosso trabalho.

Deste modo, serão discutidas algumas questões que atravessam esse processo: o homem e a sua relação com a natureza, as modificações que ocorreram na educação e no trabalho a partir dos modos de produção e os aspectos da dualidade estrutural da educação nesse percurso. A relação entre o homem e o trabalho sofreu significativas modificações à medida que rompia no seio da sociedade novos modos de produção e a partir dele surgiram concepções, o trabalho como algo natural, como servidão, como ócio, o trabalho assalariado, entre muitas outras concepções. Para embasar essa discussão utilizaremos os trabalhos de Engels (1876), Carmo (1992), Saviani (2007), Bergson (2005) e Frigotto (2001).

Evidenciaremos as profundas mudanças que os regimes de acumulação capitalista exigiram a partir do seu surgimento, pois trouxeram consigo rupturas e contradições significativas na economia, na política, nas relações de trabalho e na educação do trabalhador. Ao focar nosso olhar principalmente na

dinâmica capitalista empreendida no Brasil, pudemos perceber as significativas influências nas decisões econômicas: estas pediam políticas educacionais para atender ao novo panorama internacional. Não podemos esquecer que essa dinâmica não é passiva, dela surgem resistências e disputa por projetos que estão em constante tensão, para isso discutiremos utilizando as pesquisas de Harvey (1992), Manfredi (2002), Chiavenato (2003), Kuenzer (2007) entre outros.

Nas subseções a seguir veremos o trabalho e a educação na formação do homem e sua relação com seu desenvolvimento social e econômico. Na segunda parte veremos as significativas transformações entre a relação educação e trabalho nos diversos modos de produção. Na última subseção discutiremos sobre a emergência dos modelos de produção, acumulação rígida e flexível, ambas influenciaram na criação das novas relações de trabalho e modificaram para sempre as estratégias de formação do trabalhador. Esse apanhado de transformações que ocorreram nas concepções educação e trabalho traz em si memórias históricas que repercutem nos discursos na atualidade e servirão como norteadores na produção do nosso trabalho analítico.

1.1 O Trabalho e a Educação na Formação Social do Homem

A partir do que foi formulado sobre a constituição do homem enquanto ser dotado de inteligência e diferente dos demais animais é inevitável pensá-lo destituído da sua condição de ser histórico, social e político. Para que essas noções pudessem ao passar do tempo ser vinculadas ao homem, acontecimentos históricos ocorreram na malha complexa de sua existência. Durante esses movimentos históricos, algumas questões relacionadas ao seu papel enquanto ser em processo de construção foram levantadas; das quais selecionamos duas que servirão como norte para nossa discussão nesse primeiro momento: O que o diferenciou dos demais seres da terra? Qual sua relação com a natureza?

Dependendo para onde fitamos nosso olhar, essas questões podem ser respondidas por diversas áreas de conhecimento, seja na direção da

antropologia, filosofia, sociologia, biologia, dos saberes tradicionais, do senso comum. De fato, elas ajudam a pensar o homem na sua relação com o mundo. De certo que, as respostas para esses questionamentos se cruzam em determinados momentos por todas essas áreas em um movimento complexo, formando uma imensa “teia” de relações, estas, possuem diversos “nós” cada um reflete uma infinidade de teorias e uma vasta criação de categorias analíticas com possibilidade de respondê-las.

Para discutirmos essas questões, achamos necessário eleger alguns dos nós que pertencem a esta rede, para isso selecionamos as categorias analíticas, trabalho e educação como norteadoras dessa discussão, pois elas darão conta de mostrar as faces da relação homem e natureza no seu processo de constituição que nos propomos a discutir. Manfredi (2002) ressalta que pensar o homem no seu processo de construção e organização social é ver o trabalho perpassando as suas origens desde tempos remotos.

Saviani (2007) pressupõe que o homem de alguma forma desenvolveu aptidões que facilitaram sua ação de trabalhar e educar. Deduz também que pode ser algo inato, atributos essenciais que o constituem ou acidentais, que foi forçado com o passar do tempo a adaptar-se. Saviani refere-se aos estudos de Aristóteles para trazer ao debate algumas concepções do que poderia diferenciar o homem dos demais seres. O primeiro seria o gênero, ou seja, “indica aquilo que o objeto referido (homem), tem em comum com outros seres de espécies diferentes, no caso a sua natureza animal; a espécie seria a segunda diferenciação, neste caso, a espécie humana que é dotada de racionalidade”. (SAVIANI, 2007, p.153). A diferenciação pela espécie seria a característica mais forte evidenciada por Saviani.

A ideia do homem racional nos leva a realizar uma busca por vestígios na tessitura histórica que evidencie o aparecimento dessa noção. Partindo da ideia do homem e sua natureza evolutiva, Bergson (2005) desenvolveu um estudo sobre as diversas direções que a vida tomou desde o seu aparecimento e defendeu que na complexidade divergente da natureza a vida se desenvolveu na terra.

Para ele o descobrimento de ferramentas e armas antigas evidenciaria a materialidade da inteligência do homem frente aos demais animais, sua teoria

recebeu forte aceitação a partir da descoberta de artefatos supostamente pré-históricos no século XVII por Jacques Boucher de Perthes, seriam obras dos homens primitivos que viveram naquela região. Essa descoberta ilustrava o processo criativo dos homens. Por mais que naquele tempo o seu achado fosse contestado por outros estudiosos. De forma inevitável a ciência estava diante de um achado que representava uma invenção nascida da inteligência humana.

Com base no que acabamos de discutir, Bergson evidencia que a inteligência é uma característica que parece particular de todo ser vivo, entretanto, afirma no decorrer do seu estudo que o instinto está mais ligado aos demais animais, ficando a inteligência, expressão da racionalidade, ligada ao homem. No entanto, seus estudos não se predem a essa única hipótese. O próprio Bergson afirma pontos importantes que fazem com que o homem seja diferente em relação aos demais, isto é, a capacidade de criar instrumentos artificiais e complexos em favor de sua utilização.

No que diz respeito a inteligência humana, não se prestou suficientemente atenção ao fato de que a invenção da mecânica foi de início sua manobra essencial, que ainda hoje em dia nossa vida social gravita em torno da fabricação de instrumentos artificiais, que as invenções que balizam a estrada do progresso, também lhe traçaram direção. Nossos hábitos individuais e mesmo sociais sobrevivem um bom tempo às circunstâncias para as quais foram feitos, de modo que os efeitos profundos de uma invenção se fazem notar quando já perdemos de vista sua novidade (...). Se para definir nossa espécie, nós tivéssemos estritamente àquilo que a história e a pré-história nos apresentam como a característica constante do homem e da inteligência, talvez não disséssemos, **Homo sapiens, mas Homo faber.** (BERGSON, 2005, p. 150, grifo nosso).

O ato de pensar o homem no exercício do fazer, do produzir e modificar a sua realidade fica evidente. O “*faber*” que o pesquisador se refere, aqui, não é aquele trabalhador que vende sua força de trabalho nas fábricas no contexto capitalista, tema que abordaremos mais adiante, mas o homem que produz e modifica sua realidade tendo a relação com a natureza como algo intrínseco ao seu modo de vida.

Engels (1876, p.11) retrata num ponto de vista histórico do processo de transformação por que passaram os nossos antepassados para virem ao que somos hoje: seres complexos e desenvolvidos fisicamente e cognitivamente.

Neste processo a sua relação com a natureza foi o elo que propiciou as verdadeiras mudanças “em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o homem”.

Só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez resulta do trabalho. (ENGELS, 1876, p.23).

Na arte de adaptar a natureza as formas produtivas, o autor ressalta que de maneira inevitável a cultura de plantas e vegetais, a domesticação de animais, foram cruciais no processo de desenvolvimento do homem, ou seja, a realização dessas atividades caracteriza o aprimoramento constante do exercício do trabalho. A partir daí o homem se desenvolveu, ampliou sua relação social com os demais, diversificou a pesca, agricultura, a tecelagem, a navegação entre outras atividades sociais. Importante ressaltar que o ato de modificar a natureza trouxe várias consequências negativas; citamos duas em especial: o desequilíbrio de ecossistemas flora e fauna a partir da derrubada de árvores para a agricultura e aparecimento de doenças.

Então, podemos inferir que o processo de constituição do homem perpassa pela sua relação com a natureza, ação que se molda por meio do exercício do trabalho e do processo educativo que se dá por meio da transmissão do conhecimento que é gerado.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social. (BRANDÃO, 2007, p.10).

Saviani (2007) enfatiza que os fundamentos ontológicos do homem estão de forma direta envolvidos nessa relação. Relaciona o trabalho com a

formação da essência do homem, o ato de transformar a natureza, adaptá-la e não se adaptar a ela, esse exercício intelectual e prático, com o tempo foi moldando o seu modo de vida. Essas vivências geraram experiências e estas se fizeram necessárias de serem transmitidas, os erros e os acertos foram aprimorando-se ao ponto de serem repassados para a posteridade, nessa visão como afirma o autor “a educação identificava-se com a vida”, aprimorava-se com a necessidade material que surgia, “a expressão “educação é vida” e não “preparação para vida”, reivindicada muitos séculos mais tarde (...) era nessas origens remotas, verdade prática”. (SAVIANI, 2007, p.155).

Ademais, Frigotto (2001), à luz dos estudos de Marx, refere-se a duas dimensões distintas ao trabalho que estão em constante relação: o trabalho como necessidade e o trabalho como liberdade, estes, próprios da natureza humana e necessários para o seu desenvolvimento social.

O primeiro está subordinado à resposta das necessidades imperativas do ser humano enquanto um ser histórico-natural. É a partir da resposta a essas necessidades imperativas que o ser humano pode fruir do trabalho propriamente humano - criativo e livre. É nesse contexto que podemos perceber a relevância da ciência e da tecnologia, quando tomadas como valores de uso, na tarefa de melhoria de condições de vida e possibilidade de dilatar o tempo livre (...). A segunda dimensão da centralidade - o princípio educativo de trabalho - deriva desta sua especificidade de ser uma atividade necessária desde sempre a todos os seres humanos. O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana (FRIGOTTO, 2001, p.74).

Da busca por atender essas necessidades surgiu a ciência, a tecnologia, a indústria, as máquinas, tudo isso pode ser considerado extensões materiais do pensamento do homem. O direito e o dever ligado ao trabalho como liberdade, bem enfatizado pelo pesquisador, estão associados à prática educacional, não necessariamente a forma institucionalizada que conhecemos hoje, mas reconhecendo a diversidade de formas de transmissão do conhecimento e o direito de ser socializada de forma igualitária, entretanto, essa noção mudou à medida que a sociedade se complexificava e novos modos de produção surgiam.

1.1.1 Modos de Produção e Concepções de Trabalho

No ponto de vista que estamos apresentando aqui, o trabalho é entendido como um catalisador das mudanças nas sociedades, as mudanças que emergiram, dependeu das influencias causadas pelas estruturas históricas, políticas, culturas e sociais. O conceito de trabalho foi adequando-se acompanhando essas estruturas, não podemos esquecer que neste contexto as disputas de poder foram constantes. A partir disso, entendemos que em certos momentos históricos o conceito de trabalho sofreu várias mudanças submetidas a determinados modelos de produção que emergiram com o desenvolvimento econômico da sociedade.

Parte significativa dos teóricos (sejam eles economistas, sociólogos, antropólogos ou historiadores) também concordariam que a noção de trabalho e as diferentes formas concretas de sua efetivação são históricas, isto é, vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza e poder. (MANFREDI, 2002, p. 34).

Carmo (1992, p.15) com base nos estudos de Marx conceitua o trabalho da seguinte forma: “podemos definir trabalho como toda atividade realizada pelo homem civilizado que transforma a natureza pela inteligência (...) é a mediação entre o homem e a natureza”. Com o aprimoramento das relações sociais que num movimento contínuo, envolveram o desenvolvimento do comércio, das máquinas, da indústria, seguido do aparecimento da política, estas ligadas diretamente as relações de poder, causaram uma mudança significativa na relação homem/trabalho, passando de um plano de liberdade para divisão do trabalho.

O trabalho é um ato de liberdade. Ele se torna alienado quando é parcelarizado, rotinizado despersonalizado e leva o homem a sentir-se alheio, distante ou estranho àquilo que produz. As imposições de um poder burocrático que decide pelo trabalhador fazem do trabalho o dominador da natureza e da natureza humana. (CARMO, 1992, p.16).

O debate sobre o papel do escravo é um efeito histórico e social que demonstra as tensões que ocorreram nesse processo, à noção de trabalho

como salientamos antes incorporado como ato de liberdade podendo ser exercido por todo homem, toma rumos de servidão e aprisionamento, condição dada a determinados sujeitos. Tomemos o modo que Carmo (1992) conceituou o trabalho: como toda atividade realizada pelo homem civilizado e inteligente. Este enunciado de certa forma classifica aquele que é, do que não é civilizado, trazendo o homem a um dilema, um novo patamar histórico e político.

O pesquisador afirma que na Grécia a condição de cidadão era restrita aos privilegiados, isto é, àqueles que podiam exercer atividades políticas e opinar sobre os rumos que a sociedade deveria tomar. Do outro lado, em uma parcela da população encontrava-se os escravos que exerciam as atividades de cunho manual para os quais necessitava de pouca instrução para sua execução. Pensadores como Platão e Aristóteles reconheciam a divisão do trabalho como necessária para o bom funcionamento e manutenção da cidade, pois acreditavam que as pessoas deveriam atuar nas áreas em que fossem melhores. “Aristóteles apregoava que, nos Estados mais bem governados, a nenhum cidadão poderia ser permitido o exercício de atividades ligadas às artes manuais”, essa nova concepção que nasceu para além das sociedades Grega e Romana, evidencia o aparecimento de uma profunda tendência à divisão da noção de trabalho. Em tempos mais tarde tomaria novos efeitos no interior da sociedade moderna com o processo de industrialização. (CARMO, 1992, p.19).

Não é nosso objetivo detalhar as práticas que envolvem o trabalho nos diversos períodos históricos, mas queremos enfatizar algumas características pontuais de alguns períodos. Na Idade Média, no feudalismo, a noção de trabalho sofreu grande influência da igreja e dos proprietários de terras, os trabalhadores não escravos viviam da atividade agrícola, não eram detentores das terras que trabalhavam, tinham como seus senhores os donos dos feudos/proprietários das terras, ou seja, padeciam de condições semelhantes às dos escravos nas sociedades antigas, apenas num contexto social e jurídico diferente.

Com iniciativa de cunho humanista e naturalista, o renascimento, movimento contrário aos feudos e à influência da igreja Católica enfatizou o trabalho manual. Nesse tempo trabalhos como o artesanato e o artístico foram

reverenciados e reconhecidos pela sociedade. Neste momento histórico foram criadas comunidades de artesãos que produziam e revendiam seus produtos. Essas e outras iniciativas colocaram o trabalho como impulsionador do crescimento econômico e das riquezas, ideologia que mais tarde culminaria no aparecimento do capitalismo. (CARMO, 1992; MANFREDI, 2001).

Tempos depois, as práticas sociais que nascem das relações com os novos meios de produção remontaram ao que se entendia sobre a relação educação e trabalho. Saviani (2001) evidencia que houve uma ruptura entre educação e trabalho no seio da sociedade, afirma que o acontecimento que impulsionou essa ocorrência foi à divisão dos proprietários e não proprietários dos meios de produção, que a princípio eram os que detinham as terras e os que não detinham.

Com o aparecimento da propriedade privada, os proprietários começaram a viver do trabalho daqueles que exerciam as atividades para eles, quebrando a dinâmica antes vivenciada pelas comunidades primitivas.

Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor. (SAVIANI, 2001, p. 155).

Assim como Carmo (1992), Saviani (2001) faz menção às culturas espartana, egípcia, grega e romana, de maneira a demonstrar essa ruptura. Nessas civilizações quem realizava os serviços manuais, tanto na cidade quanto nos campos eram os escravos. Com essa separação de atividades nasce a dualidade na educação, ou seja, a educação política direcionada a formação das elites e lideranças e uma educação para o trabalho para os escravos, não livres.

A primeira modalidade de educação fez surgir a escola [...] Que significa ócio, tempo livre [...]. Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho, evidenciando uma escola destinada à classe dominante daquela destinada a classe dominada. A educação dos membros da classe

que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2001, p.155 e 156).

O aprimoramento da filosofia propiciou o desenvolvimento das atividades de contemplação e estudo da natureza e do homem, ademais, o exercício da cidadania necessitava de tempo disponível, isto é, a ausência de serviços compulsórios ligados às artes manuais. A partir daí as atividades ligadas a agricultura, manutenção, limpeza das cidades, serviços domésticos, em sua maioria tiveram novos sentidos, nascendo a divisão do trabalho afirmada pelos pesquisadores. (CARMO, 1992) e (SAVIANI, 2001).

A noção dualística da educação moldou-se, portanto, desde as sociedades antigas, tendo como característica a formação para o trabalho oferecida para serviçais ou escravos e, uma formação política e de liderança direcionada as elites. Tanto que a condição de cidadão, isto é, aquele que tem o direito a exercer o voto e cargos públicos era dado somente àqueles que tinham acesso à educação mais ampla. Essa prática não foi recebida com passividade. Como decorrer do tempo, houve vários críticos a ela, os quais apresentam outras formas de educação que a contrapõe, tema que discutiremos mais à frente.

Os caminhos que o homem percorreu no seu processo de constituição enquanto ser social perpassou de forma íntima pela sua relação com o trabalho. O exercício do fazer com o passar dos tempos modificou suas relações sociais e modo de vida com base na utilização e modificação da natureza. Esse movimento culminou em relações cada vez mais complexas e, essas práticas foram moldando-se a partir das invenções que surgiram com base no atendimento constante de suas necessidades.

A trama histórica que evidenciamos remonta às noções de trabalho e educação em sua tensão. Dependendo do contexto histórico e social, as relações de poder que surgiram apresentam a emergência de pequenos grupos que, em detrimento de uma maioria, se apropriaram dos meios de produção e ditaram as regras.

1.2 O Modo de Produção Capitalista: o Regime Rígido de Produção

Antes, o trabalho artesanal ganhou notoriedade e seu aprimoramento e crescimento produtivo fez com que surgissem as primeiras corporações de ofícios na Inglaterra, fruto de um modo de produção coletivo desenvolvido pelas primeiras famílias de artesãos. (MANFREDI, 2001).

Ainda de acordo com Manfredi (2001), o processo de trabalho desses grupos tinha caráter de subsistência e até então gozavam de autonomia e independência: determinavam os horários de trabalho, seu ritmo, as formas de transmissão do ofício, o volume de produção, ou seja, tinham total controle sobre o seu tempo e modo de produção. Mudanças nessa dinâmica se deram a partir do desenvolvimento da indústria por volta do século XV e XVI na Europa, momento em que a produção de subsistência com base em bens de uso, passou para a produção de troca com base na economia de mercado, modificando de forma drástica as relações de trabalho.

Nesse momento histórico ocorre um processo de metamorfose/desmonte do trabalho, que, de autônomo e independente, passa a ser assalariado, dependente e sob o controle do capital. São as grandes transformações econômicas e técnicas que surgem com a gênese e o desenvolvimento do capitalismo (...). A divisão social do trabalho está na origem da formação de grupos homogêneos de pessoas e instituições que constituíram as corporações de ofício, posteriormente substituídas pelos grupos ocupacionais ou profissionais. (MANFREDI, 2001, p. 38 e 40).

Esse processo de transformação a partir do modo de produção capitalista, fez com que surgissem diversas profissões. Antes o trabalhador numa economia de subsistência/artesanal podia deter o conhecimento de todo o processo de produção. Nas fábricas a tendência foi o contrário, o trabalhador tinha que assumir funções cada vez mais especializadas, as quais não necessitavam de níveis de escolarização aprofundados.

É interessante pensar nos impactos que surgiram a partir da emergência desse modelo. Além da fragmentação do processo de execução do trabalho, criou-se também o trabalho assalariado, distanciando de vez por toda, a autonomia do trabalhador na realização de suas atividades produtivas. A partir da proletarização da força de trabalho, questões profissionais e educacionais

ficaram a cargo do direcionamento e vontade do capital. Nesse sentido nos fala Harvey (1992, p.119),

Contudo, a produção de mercadorias em condições de trabalho assalariado põe boa parte do conhecimento, das decisões técnicas, bem como do aparelho disciplinar, fora do controle da pessoa que de fato faz o trabalho. A familiarização dos assalariados foi um processo histórico bem prolongado (e não particularmente feliz) que tem de ser renovada com a incorporação de cada nova geração de trabalhadores à força de trabalho.

Alguns sistemas de produção² se consolidaram e foram importantes para a disseminação do capitalismo, isto é, estes novos modos de acumulação representam essa dinâmica em funcionamento com todas as suas tensões e contradições. Tomamos como exemplo o modelo Taylorista/Fordista, estes se tornaram a base dos principais períodos de transformação e adaptação da produção capitalista frente às novas demandas do mercado, junto produziram a emergência de novos padrões sociais, políticos e educacionais necessários para a sua sustentação.

Antes de adentrarmos nas características dos sistemas de produção que influenciaram significativamente as relações de trabalho e de formação do trabalhador, nesta nova fase do trabalho queremos retomar as bases que norteiam nossa pesquisa, que tem por objetivo analisar os efeitos de sentido que surgem nos discursos que envolvem educação profissional, especificamente os cursos direcionados ao camponês. Pois entendemos que as memórias que estão vinculadas a esses sistemas repercutem num imbricado discursivo que retoma constantemente essas noções, mesmo que no implícito do discurso.

Para entendermos os sistemas e produção Taylorista/Fordista é necessário remontarmos de forma resumida ao processo industrial que estava instalado no início do século XX na Europa. As cidades estavam cheias de trabalhadores, em sua maioria migravam das zonas rurais em busca de

²Com base nos estudos de Peinado e Graeml (2007), o sistema de produção é o conjunto de processos e atividades desenvolvidas na produção de bens de consumo, estes envolvem métodos de produção, processos de trabalho e alocação de mão de obra, aspectos tecnológicos, gestão da qualidade entre outros, com intuito de garantir a alta produtividade com baixo custo.

trabalho, concorrência altamente concentrada, formada por empresas do mesmo segmento atuando próximas umas das outras, pois a industrialização estava em processo de disseminação regional na Europa. Por mais que houvesse os maquinários para auxiliar trabalhadores, o processo de produção ainda continha características artesanais, parecidas com as primeiras corporações de ofício. Havia uma significativa falta de padronização, perdas e baixo rendimento dos trabalhadores, além da insatisfação dos mesmos, questões que influenciavam na produtividade. (CHIAVENATO, 2003).

A pesquisa de Taylor foi decisiva para que as fábricas pudessem ampliar seus níveis de produção, reduzir o tempo ocioso e as perdas. O aprimoramento desse processo culminou no disciplinamento das atividades do trabalhador, até então considerado a causa principal desses problemas. Chiavenato (2003) informa que dois fatores foram cruciais para o aparecimento da teoria administrativa desenvolvida por Taylor no início do século XX:

Em primeiro, o crescimento acelerado e desorganizado das empresas, ocasionando uma gradativa complexidade em sua administração e **exigindo uma abordagem científica e mais apurada, substituindo o empirismo e a improvisação**. O aumento do tamanho das empresas leva à substituição das **teorias de caráter totalizante e global, por teorias microindustriais**. O segundo, na necessidade de aumentar a eficiência e a competência das organizações, no sentido de obter melhor rendimento possível dos recursos (...) aumenta-se o número de assalariados nas indústrias – torna-se necessário evitar o desperdício e economizar mão-de-obra. **Surge a divisão de trabalho entre aqueles que pensam (gerentes) e os que executam (trabalhadores)** (CHIAVENATO, 2003, p.49, grifos nosso).

O Fordismo, sistema de produção que tomou os estudos de Taylor como base, acentuou e o processo de fragmentação da formação do trabalhador por meio da aplicação de níveis de treinamento diferenciados visando a superespecialização das atividades foram aplicados, um para cada tipo de atividade. Para os trabalhadores que somente executavam determinada função no ambiente de trabalho, eram oferecidos treinamentos de tempos e movimentos, que visavam reduzir e padronizar sua execução na linha de montagem, a fim de aumentar sua eficiência e produtividade. Para os líderes ou gerentes de área, o treinamento era amplo, pois envolvia o conhecimento de

todas as atividades daquele determinado setor, para que assim pudesse supervisionar os executores nas suas atividades.

O estudo de Manfredi (2001) detalha algumas das características que se aprofundaram a partir da proletarização do trabalho. A princípio, destaca a separação entre o trabalho manual e intelectual. Essa divisão a que se referia Chiavenato (2003) foi estratégica para a economia capitalista, pois, deter conhecimento científico de novas técnicas de pesquisa, junto com aprimoramento das tecnologias constituiu vantagem competitiva para garantir o monopólio do saber. Ainda nesse sentido, as diversas formas de transmissão desse conhecimento estariam sob a tutela das estratégias do capital. A subordinação às estruturas administrativas é outro ponto evidenciado pela autora, o trabalhador estaria submetido a uma cadeia de comando com regras rígidas, ligadas a níveis de produtividade e eficiência no trabalho. Além disso, destaca a desqualificação e fragmentação do trabalhador, submetido à dinâmica dos trabalhos rígidos e repetitivos, o colocava na condição de mão de obra substituível.

Kuenzer (2007, p.1155) afirma que esse novo tipo modo de produção racionalizada pediu um novo trabalhador, alguém que se adaptasse as novas formas de educação e trabalho, “tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho”. Essas atividades surgiam com as novas tecnologias, que a cada dia necessitavam menos do raciocínio crítico e mais das atividades manuais e racionalizadas por parte dos trabalhadores. Harvey (1992, p.121) afirma que o “americanismo e o fordismo equivaliam, ao maior esforço coletivo para criar com velocidade sem precedente, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem”.

O trabalhador era explorado ao seu máximo. As iniciativas de adaptação do ambiente de trabalho, criação de plano de rendimentos, a divisão e especialização do trabalho, a criação de metas de produtividade tinha como foco o aumento da eficiência nas atividades, por meio da redução de tempo de fabricação seguido de redução de custos. O trabalhador era um mero fator produtivo nesta perspectiva Taylorista/Fordista. “Embora a organização seja constituída de pessoas, deu-se pouca atenção ao elemento humano e

concebeu-se a organização como um arranjo rígido e estático de peças” (CHIAVENATO, 2003, p.67).

Com intuito de moldar essa nova classe ao consumismo, criou-se um imaginário que acentuou o efeito contraditório dessa relação (trabalhador/capital), a partir da redução dos custos de produção. Ou seja, os produtos manufaturados tornaram-se mais baratos facilitando o seu acesso pela classe proletária, ou seja, “produtos que eram considerados de luxo e apenas para os ricos” (CHIAVENATO, 2003, p.67), ficariam mais acessíveis, tornando esse sujeito parte do processo inclusivo do capital, remetendo a noção de que o trabalhador poderia usufruir também dos bens de consumo, fruto do seu trabalho.

A ideologia do capitalismo cresce tanto no âmbito econômico, quanto no político, com intuito de moldar o trabalhador a esse modo de vida, ou seja, esse sistema de produção, que tinha por base a produção de bens de troca, toma novas proporções transformando o trabalhador consumista dos produtos que ele próprio produz, tornando-o, ao mesmo tempo escravo dessa dinâmica e parte indissociável dela. Esse sistema aos poucos tornar-se-ia prática social em que todos seriam inseridos. Esse processo econômico para se sustentar pedia medidas que modificassem a própria estrutura social, criando novas concepções morais e intelectuais.

Ford acreditava que o novo tipo de sociedade poderia ser construído simplesmente com a aplicação adequada ao poder corporativo. O propósito do dia de oito horas e cinco dólares só em parte era obrigar o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade. Era também dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores. (HARVEY, 1992, p. 122).

As intervenções corporativistas do fordismo que foram levadas a cabo pelos países industrializados em suas economias, foram colocadas à prova, à medida que esse modelo de acumulação se internacionalizava. Era complicado manter um sistema baseado em longas horas de trabalho, elevada mecanização das atividades e alta rotatividade em equilíbrio. De certo, que a classe trabalhadora crescia na mesma proporção das fabricas, do mesmo

modo, crescia também, suas reivindicações por melhores condições de trabalho (benefícios e renda), as mesmas começaram a fazer parte de pautas de lutas e reivindicações. Como ressalta Harvey (1992, p. 128),

Há disputas sobre a profundidade dessas novas relações de classe, mas, de todo modo, isso por certo variou muito de país para país e até de região para região. Nos Estados Unidos, por exemplo, os sindicatos ganharam considerável poder na esfera da negociação coletiva nas indústrias de produção em massa do Meio Oeste e do Nordeste, preservaram algum controle dentro das fábricas sobre as especificações de tarefas, sobre a segurança e as promoções, e conquistaram importante poder político (embora nunca determinante) sobre questões como benefícios da seguridade social, salário mínimo e outras facetas da política social. Mas adquiriram e mantiveram esses direitos em troca da adoção de uma atitude cooperativa no tocante às técnicas fordistas de produção e às estratégias corporativas cognatas para aumentar a produtividade. O problema perpétuo de acostumar o trabalhador a sistemas de trabalho rotinizados, inexpressivos e degradados nunca pode ser completamente superado, como alega vigorosamente Braverman (1974). Não obstante, as organizações sindicais burocratizadas foram sendo cada vez mais acuadas (às vezes através do exercício do poder estatal repressivo) para trocar ganhos reais de salário pela cooperação na disciplinação dos trabalhadores de acordo com o sistema fordista de produção.

As intervenções estatais se tornaram necessárias para garantir o funcionamento da estrutura montada pelo capitalismo. Políticas assistenciais com intuito de mitigar os confrontos entre a classe trabalhadora e os proprietários, tornaram-se uma das estratégias para o controle e manutenção dessa dinâmica. Esse processo é intrínseco à dinâmica conciliadora do Estado como assevera Saes (1987, p.19), “o Estado é sempre uma organização especial, um corpo de funcionários cuja função é praticar uma série de atos destinados a amortecer o conflito entre as classes sociais antagônicas”. Além disso, percebe-se que a formulação de políticas públicas passou a sofrer intensamente a intervenção dos modelos de produção capitalistas.

As resistências por parte dos trabalhadores, agora sindicalizados, se tornaram uma demonstração clara de que esse modelo de produção rígida, ou seja, baseada nas concepções que abordamos até aqui, tinha que adaptar-se ou entraria em colapso, como de fato ocorreu. Fato consolidado depois do aparecimento de várias questões de âmbito econômico, político e social que levaram a reformulação desse regime.

Para detalhar utilizamos o que postula Garcia (2009), para a autora o Taylorismo/Fordismo teve seu ápice de esgotamento entre as décadas de 60 e 70, impulsionadas pela rigidez de investimentos, baixo crescimento dos mercados, problemas nas contratações trabalhistas e principalmente pelo movimento sindical que enfrentava os capitalistas com as suas reivindicações de melhoria de condições de trabalho.

Além dessas questões, a falta de conciliação entre a ação corporativista do fordismo e a intervenção do Estado não conseguiam garantir o atendimento das demandas sociais (direitos sociais, trabalhistas e serviços públicos), dentro desse modelo de acumulação da capital que foi criado. (HARVEY, 1992).

A pesquisadora evidencia que essa crise pediu uma nova reestruturação do capital, a mesma foi motivada pelo desenvolvimento da tecnologia, do aparecimento da microeletrônica a partir da década de 70. Os novos fatores tecnológicos que surgiram pediam o desenvolvimento de um modelo de produção mais flexível, para isso, foram necessários ajustes econômicos e geopolíticos.

Diferente de outros modos de produção (feudalismo, escravismo entre outros), esse sistema de acumulação tornou-se diferenciado devido a sua capacidade de adaptação a partir dos efeitos da sua própria dinâmica contraditória. Como ressaltam Kuenzer (2007) e Harvey (1992), o regime de acumulação rígida ou fordismo, trouxe mudanças nas estruturas econômicas, sociais e políticas que tomaram boa parte dos países no mundo. Seus reflexos são representados pelo: aumento da produtividade, desenvolvimento de tecnologias, alta rotatividade de trabalhadores, aprimoramento da ciência, desqualificação e fragmentação do trabalho, superespecialização e confrontos sindicais, contradições que se tornaram insustentáveis com o passar do tempo.

Considerado como uma das principais causas da insuficiência produtiva, o trabalhador tinha que ser capacitado nos novos moldes produtivos. Mais uma vez as instituições privadas tomaram as rédeas e criaram projetos de educação profissional para formar sua mão de obra. Nesse sentido, os financiamentos educacionais, antes de responsabilidade do Estado passaram a ser redistribuídas para entidades privadas, como ressalta Kuenzer (2007, p. 1154), “Em decorrência, o Estado tem exercido suas funções relativas ao

financiamento da educação, (...) que supõe o repasse de parte das suas funções e recursos públicos para a sociedade civil, alegando maior competência”. Agora, não são escravos e homens livres que necessitam de capacitação para o trabalho, são os assalariados, que vendendo sua força de trabalho vivenciam de outra forma, a antiga dinâmica da separação educacional.

Ademais, as questões que envolvem trabalho e educação tiveram adaptações para uma outra lógica, agora com uma roupagem mais flexível, que pede uma educação para a competência, com um trabalhador versátil e atualizado as novas tendências impostas pelo aparecimento da alta tecnologia e mercados mais competitivos.

1.3 Regime de Acumulação Flexível: a “Nova” Estratégia Do Capital

Diferente do regime de acumulação rígida que enfatizamos no tópico anterior, o regime de acumulação flexível surgiu como uma forma de adaptação do capitalismo em resposta à crise econômica que sucedeu a partir da década de 60 e pelas inovações tecnológicas e científicas que surgiram a partir desse período. Essa nova forma de atuação do capital exigiu uma transformação nas políticas educacionais de formação do trabalhador, agora com foco na preparação do sujeito para um mercado competitivo e de alta rotatividade de empregos. Nesse sentido, Kuenzer (2007) ressalta que esse processo de formação serviu para aprofundar a dualidade estrutural que de maneira intrínseca, faz parte do modelo capitalista.

O regime de acumulação flexível também possui um sistema de produção e de organização do trabalho que serviu como materialidade desse processo, o toyotismo. De acordo com Peinado e Graelm (2007), a ideia do sistema Toyota de produção como foi chamado, surgiu a partir na década de 60 no Japão, após a segunda guerra mundial, dentro da própria fábrica da *Toyota Motors Company*. Esse programa de qualidade na produção tinha algumas particularidades e objetivos, a saber:

O sistema surgiu como resposta ao elevado nível de complexidade e precisão exigido pelo sistema tradicional (...). O objetivo era tornar simples e rápidas as atividades de programação, controle e acompanhamento da produção em lotes, em relação à complexidade trazida pelo uso de computadores na indústria (2007, p.449).

Acima citamos uma particularidade técnica para evidenciarmos os motivos que propiciaram a sua idealização, isto é, o sistema tradicional que o autor se refere se trata da produção em massa disseminada pelos Estados Unidos e Europa por conta do Fordismo. Do ponto de vista produtivo, a principal estratégia desse modelo era fabricar o máximo possível de produtos visando reduzir os custos de produção. Isso gerava altos níveis de estoque, que dependiam de iniciativas de fomento, tanto das empresas, quanto do Estado para criar potenciais consumidores. Por outro lado, as crises econômicas começaram a ocorrer com mais frequência, a exemplo da crise do petróleo de 1973, momento em que os mercados entraram em queda e países em recessão econômica. Além do que, o Japão estava devastado, sua economia passava por reestruturações por parte dos países vencedores, como os Estados Unidos. Estes e outros fatores complexos foram motivadores para o surgimento do toyotismo no Japão. (OHNO, 1997).

De acordo com Ohno (1997, p. 25), o sistema Toyota de produção é baseado em vários pilares operacionais. Citamos alguns: o primeiro foi chamado de “*Just-in-time*”, ou seja, a produção de determinado produto só ocorre quando demandado pelo mercado, diferente da produção em massa que mantém altos níveis de estoque sem garantia de venda. Ou melhor, os componentes de um carro ou de outro produto, somente serão demandados para linha de produção à medida que forem de fato necessários/vendidos. Outro ponto é a política de estoque zero, tanto de produtos acabados, quanto de materiais ou peças na linha de produção, neste sistema ocorre a possibilidade de produzir em baixo custo operacional uma variedade de produtos.

O outro pilar foi chamado de “Automação com toque humano”. Trata-se da utilização de máquinas que utilizam tecnologias avançadas. De acordo com o próprio Ohno (1997), antes, no processo de fabricação quando ocorriam problemas mecânicos ou eletrônicos, as máquinas produziam uma série de

componentes defeituosos, o operador não tinha tempo de resposta rápida para resolver esse caso, essa situação causava muitos prejuízos. Dessa forma, foram desenvolvidos componentes eletrônicos que acoplados nas máquinas, foram capazes de parar a produção se algo saísse da programação, por isso a ideia de “automação com toque humano”, ou seja, as máquinas por fazerem esse procedimento, eram consideradas com certa inteligência artificial.

Como vimos, o surgimento da microeletrônica impulsionou novos padrões de trabalho e produtividade, de acordo com Kuenzer (2002 e 2007) esse sistema de produção pediu um novo tipo de trabalhador, o multitarefa, aquele que não se atinha somente a um tipo de atividade, mas analisa e atua em vários processos. Com isso houve mudanças nos padrões de formação profissional, que pediam: um sujeito preparado para execução de atividades envolvendo trabalho em equipe, realização de diagnósticos, correção dos problemas identificados, que realiza capacitações constantes, ou seja, um profissional que exercesse todas as competências necessárias para o bom andamento da indústria.

Aliás, esse sistema possuía algumas características transitórias herdadas do fordismo: previa treinamento com diferenciação para operadores e chefias, do controle do tempo, do aprimoramento dos movimentos e da eficiência na execução das atividades, mas trazia em seu contexto mais amplo características que diferenciavam e até confrontavam-se.

Intensificou-se, pois no seu processo de readequação um dos objetivos, que era a redução dos postos de trabalho. Houve um enxugamento do corpo funcional das empresas, os gerentes ou proprietários buscavam a todo custo reduzir o efetivo, sobrecarregando com multitarefas boa parte dos trabalhadores.

O fato é que o mercado internacional recebeu muito bem a perspectiva que nasceu no território oriental. As práticas administrativas, econômicas e de produção toyotista foram ajustadas nos países desenvolvidos como solução para a crise que se encontrava com base no fordismo. Harvey (1992, p.140-141), definiu o que seria o regime de acumulação flexível, onde afirma a emergência desse novo modelo econômico, social e político de impactos significativos para o mundo.

A acumulação flexível como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na **flexibilidade dos processos de trabalho**, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, **criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços"**, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 1992, p. 140-141, grifo nosso).

Em continuidade, o pesquisador identifica que o excesso de mão de obra disponível no mercado causou uma importante fragmentação da força do sindicalismo, reforçada principalmente pela crise econômica, essa realidade abriu um leque de possibilidades para o toyotismo se alicerçar nas economias capitalistas.

Saviani (2007, p.8), ainda se referindo ao toyotismo, reforça que as atividades de manutenção, reparos, ajustes técnicos eram necessárias para o funcionamento das máquinas na linha de produção, atividades que surgiram do próprio processo de automação industrial. Para isso, os trabalhadores necessitavam de formação que até então a escola básica não dispunha. Para atender a esse preparo intelectual e manual específico se instituíam os cursos profissionais, que poderiam ser organizados tanto pelas empresas que necessitavam de formações específicas ou pelos “sistemas de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelo processo produtivo”.

No meio desse embate, o trabalhador se encontrava em um processo de profunda transição: de um sistema de locação de mão de obra maciça de trabalhadores com foco em atividades mecânicas, individualistas, com longas horas de trabalho, para um sistema volátil, pautado em atividades multitarefas, na prestação de serviços temporários, com carga horária reduzida, além da necessidade de formação educacional tanto técnica quanto teórica, estas oferecidas de forma seletiva.

Tanto o regime rígido quanto o flexível influenciaram na criação de matrizes ideológicas de caráter educacional, que tinham por objetivo

desenvolver formas de disciplinamento do trabalhador. Uma das estratégias utilizadas foi criar novas terminologias e noções para gerar no imaginário das pessoas a noção de modernidade, artifício que acompanhou o aprimoramento tecnológico e das relações de trabalho. A concepção de competência, termo bastante utilizado nas últimas décadas representa essa estratégia. Requer um novo tipo de trabalhador, aquele que terá que adequar-se a padrões de formação pré-determinados pelo mercado, tendo que desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes específicos, sem os quais não conseguirá adentrar no mercado de trabalho competitivo.

1.3.1 O Trabalhador Competente: A Nova Exigência Da Acumulação Flexível

Para acompanhar os novos padrões comerciais, educacionais e de trabalho implantados pelo capitalismo, como estratégia, era necessário criar um imaginário que representasse algo moderno e de certa forma apagasse as iniciativas que não deram certo, nada melhor que inventar novos termos para repaginar ações que no seu interior possuem a mesma dinâmica.

Bourdieu e Wacquant, citados por Frigotto e Ciavatta (2006) demonstram as transformações que ocorreram nos vocábulos, conceitos ou noções a partir dos últimos anos do século XX, descrevendo como nova língua as constantes mudanças, repaginações e substituições de conceitos por outros. Frigotto e Ciavatta afirmam esses autores fazem uma abordagem dessa nova vulgata, que surgiu com a (des)ordem mundial e da ideologia neoliberal.

Afirmam que os altos funcionários de empresas, jornalistas, intelectuais, apresentaram nos últimos anos um vocabulário novo: “globalização, flexibilidade, multiculturalismo, empregabilidade” e competências entre outros, termos que até então não existiam, criando assim o “novo”, algo que poderia representar as novas tendências mundiais. Vocábulos como “capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade tornam-se obsoletas neste novo contexto mundial”. (BOURDIEU e WACQUANT, *apud* FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p.56). Essa imposição simbólica está entranhada nas mais diversas camadas das classes sociais, ou seja, não é representada somente

pelos adeptos liberais, mas por intelectuais, políticos e educadores, estando enraizada até nos movimentos que lutam contra o capitalismo.

Noam Chomsky [...], consagrado lingüista e hoje um dos mais importantes intelectuais críticos do capitalismo das megacorporações, ao analisar o sentido histórico e humano do II Fórum Social Mundial – 2002 mostra como o termo globalização, que na tradição da I e II Internacional Socialista tem o sentido de internacionalismo, de solidariedade entre os seres humanos e de partilha dos bens do mundo, é apropriado pelos detentores do grande capital na perspectiva dos processos predatórios, em nome do lucro. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2006, p.57).

O modo como o capitalismo se apropriou de determinados termos para criar efeitos de sentido do novo, repercutiram também nas práticas pedagógicas, as quais pretendem formar o tipo de sujeito que caberia nessa realidade. Deste modo, tratamos da noção de “competência”. Essa noção que atravessa a prática pedagógica influencia novamente a formação do trabalhador, pois parte de um pressuposto que define os critérios básicos para o seu desenvolvimento e potencialidades das pessoas, atendendo os moldes do trabalho moderno.

Como assevera Araújo (2004, p.498-499) a emergência da noção de competência é por si só complexa e levanta vários entendimentos; ao investigar os possíveis pontos de partida que influenciou na emergência desse conceito, o autor levanta alguns acontecimentos: a crise dos regimes de acumulação rígida e flexível, “a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo; a globalização da economia; o progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações, o aumento das políticas neoliberais” e gostaríamos de incluir nessa relação, o foco na informação.

Chiavenato(2010) afirma que esses acontecimentos geraram significativas mudanças nos requisitos da força de trabalho e conseqüente alterações nas formações educacionais. As organizações tendem a ajustar de forma constante sua atuação no mercado, seja para adequar-se às mudanças sociais, políticas e tecnológicas ou para criar novas tendências, tais oscilações afetam diretamente a classe trabalhadora.

Em uma perspectiva empresarial o conceito de competência é utilizado como um dos principais parâmetros para direcionar os processos formativos e

de gestão de pessoas. Contudo, o compartilhamento do conhecimento ainda é seletivo, somente poucos possuem acesso. Por outro lado, tem-se as informações técnicas de nível prático e de pouco aprofundamento teórico necessárias ao desenvolvimento das competências que são disseminadas principalmente para o trabalhador.

Diversos pesquisadores trabalham sobre o tema, entre eles Chiavenato (2010), Gil (2001), e Fleury e Fleury (2001), evidenciando em seus trabalhos que a competência está ligada ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que determinado profissional deve desenvolver para execução de suas atividades no trabalho.

Para Fleury e Fleury (2001, p.185) o conceito de competência,

[...] é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, a maioria dos autores americanos sinalizam a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos cargos, ou posições existentes nas organizações.

Os autores no seu ponto de vista afirmam que o foco é o “ajuste do indivíduo”. Estes estão vinculados diretamente aos padrões estabelecidos pelas empresas nas três dimensões do CHA, vejamos: os conhecimentos são desenvolvidos com base nos processos formativos que são disponibilizados, por meio das diversas formas de educação; as habilidades estão na esfera das práticas e são aprimoradas com o tempo de trabalho e por fim, as atitudes podem ser definidas a partir das iniciativas proativas do trabalhador frente aos problemas que surgem. (GIL, 2001) e (CHIAVENATO 2010).

Interessante ressaltar que essas práticas necessitam de mapeamento antecipado seguindo os objetivos e necessidades propostos pela empresa, caso contrário fica difícil a tomada de decisão por parte do gestor, ou seja, o trabalhador tem que adequar-se a um padrão pré-estabelecido de conhecimento, habilidades e atitudes no ambiente de trabalho. Dependendo da organização todos esses padrões mudam, realidade que pede um trabalhador

flexível e que seja responsável de forma individual pela sua formação constante.

Deste modo o trabalhador exerce sobre si mesmo uma pressão contínua para adequar-se a esses padrões de referência profissional, tomando a responsabilidade de qualificar-se de forma constante. O discurso reiterado é que o mercado só absorve os considerados melhores, ou seja, aqueles que se adéquam aos padrões propostos. Para isso o mercado elegeu áreas de saber que são importantes para o sucesso ou fracasso empresarial. Para obter êxito “o profissional deve atingir nível ainda mais elevado de proficiência em áreas importantes como comunicações, gerenciamento do tempo, automotivação, relacionamento interpessoais, comunicação”.

Ao realizar uma pesquisa numa refinaria com objetivo de compreender a categoria competência em funcionamento no ambiente de trabalho, Kuenzer (2003) afirma que as modificações causadas pelas novas tecnologias fizeram com que as atividades antes voltadas para o produto, mudassem o foco para os processos que estavam sendo realizados. Isso devido ao fato de que os equipamentos industriais são cada vez mais sofisticados, não necessitando da atuação direta do trabalhador.

É direcionada para realização de atividades como diagnóstico de problemas, domínio de eventos inesperados e conhecimentos dos processos que anteriores a produção dos produtos. Isso pede que novos conhecimentos sejam desenvolvidos e empurra boa parte da força de trabalho, mesmo com formação em nível superior ou técnico para a formação especializada que em geral é oferecida dentro das empresas.

Os novos ingressantes da força de trabalho não estão sendo adequadamente preparados nas escolas. Essas deficiências em habilidades e competências provocam perdas para a organização e resultam em trabalho de qualidade inferior, baixa produtividade, aumento nos acidentes de trabalho e constantes queixas dos clientes. [...] Para atacar esse problema e começar a corrigir essa deficiência são necessários enormes recursos das organizações no dimensionamento dos processos agregar, aplicar, recompensar, desenvolver e manter pessoas. (CHIAVENATO, 2010, p.91).

Fica claro, nessa declaração, o protagonismo das empresas no processo de formação profissional especializada dos trabalhadores, a qual apresenta o

sentido de competência que é requisitado por elas. Independente do grau de conhecimento teórico que o trabalhador tenha desenvolvido na sua formação teórica, precisa conciliá-lo com a atividade prática solicitada pelas empresas, que em geral são atividades padronizadas que exigem baixo conhecimento teórico.

Sobre esse fato Kuenzer (2003) evidenciou que para adentrar na indústria, os candidatos passam por um criterioso processo seletivo, composto por provas com questões teóricas de assunto de química e física. Entretanto, após o processo, os selecionados são submetidos ao foco da operacionalização, desconsiderando os seus conhecimentos adquiridos na sua trajetória escolar, realidade considerada pela autora como contraditória, pois se exigem significativo grau de conhecimento teórico para entrar na empresa.

Aqui estamos frente a uma primeira falsa tomada da relação entre teoria e prática: a que desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, o nível da consciência do homem comum, não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que lhe confere uma certa tranquilidade, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora. (KUENZER, 2003, p. 5).

Esse modelo de competência carrega ideologias que orientam suas ações, realidade discutida por Araújo (2004), que afirma que a pedagogia das competências, termo mais amplo para designar esse emaranhado de práticas profissionais e educacionais, sofre influência direta do racionalismo e do individualismo. Essas marcas ideológicas possuem raízes profundas presentes desde os estudos de Taylor durante a primeira revolução industrial, que se redefinem e se realinham conforme as mudanças que ocorrem a nível social, econômico, político e cultural. Como exemplo podemos citar o surgimento na década de 1970 “da corrente tecnicista baseado na Teoria do Capital Humano [...], na década 1990 como neotecnicismo, inspirado nos Círculos de Controle de Qualidade” (ARAÚJO, 2004, p.502).

O racionalismo está subjacente também nas ações de formalização das competências, nas práticas que visam os objetivos formativos comprometidos com a máxima eficiência dos sistemas educacionais tendo em vista o atendimento das demandas dos setores produtivos. Na medida em que torna públicos os objetivos e os critérios de competência, essa orientação racionalista abre espaço para o controle das ações de autoformação e auto-avaliação dos indivíduos. A idéia de racionalização também vem inspirando práticas de avaliação que se propõem medir objetiva e rigorosamente as competências de alunos e trabalhadores. Em tais práticas, onde se empregam métodos e técnicas supostamente científicas, são utilizados procedimentos de objetivação, de classificação e de medida das competências requeridas, das competências adquiridas e do percurso profissional. (ARAÚJO, 2004 p.503).

Como podemos evidenciar essa expressão carrega em seu interior características que atestam a imbricação dos modelos rígido e flexível. Tais modelos receberam uma repaginação de moderno a fim de tentar esconder suas contradições, mas seus objetivos estão claros: disciplinar o trabalhador ao máximo e moldá-lo conforme as demandas econômicas que surgirem.

A trama histórica que evidenciamos nesta seção remonta à relação entre educação e trabalho e suas transformações à medida que surgiam novos modos de produção. O entendimento da concepção de trabalho como algo natural inerente ao homem, confronta-se com as novas formas de trabalho que surgiram com o próprio aprimoramento das relações produtivas. A partir do aprimoramento do processo industrial o homem passar a transformar a natureza com intuito gerar riqueza e bens de consumo.

As velhas formas de poder e segregação social não são superadas, a exemplo da dualidade estrutural. Diferentes formas de ensino foram criadas para adequar-se aos objetivos daqueles que estão no poder, permanecendo a divisão educacional, uma oferecida para a elite e outra para os trabalhadores. Importante ressaltar que no desenvolvimento do processo industrial o mercado não deixou de investir na formação do trabalhador, alias, com a aprimoramento da tecnologia houve necessidade de aumentar as exigências e formaçõespra o trabalho, inserindo o trabalhador numa dinâmica frenética de autoformação, para assim, aliar-se aos padrões de competência exigidos nesta nova do mercado de trabalho.

Como vimos,para emergência de uma reestruturação da atuação do mercado, reformas na área educacional e nas relações de trabalho

direcionadas a formação dos trabalhadores foi realizada sem precedentes. No Brasil essa dinâmica não foi diferente.

2 PROJETOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TRABALHADOR NO BRASIL

“O sistema de educação escolar de uma sociedade, como ocorre com as demais instituições sociais – a Igreja, a família, o Estado, as empresas, os sindicatos -, é historicamente datado e situado. É, portanto, produto de um complexo movimento de construção/reconstrução, determinado por fatores de ordem econômico-social e político-cultural, que definem o contexto em que atuam os diferentes protagonistas sociais, com interesses diferenciados”.

(MANFREDI, 2002, p.32).

O objetivo desta seção consiste em apresentar os projetos de formação do trabalhador como campo de disputa na arena política no país. Para isso debateremos sob o ponto de vista de vários autores em relação aos projetos educacionais que surgiram desde o Brasil Colônia até períodos contemporâneos, para demonstrar a materialização desses embates.

Muitos desses projetos foram criados para atender demandas de iniciativa econômica e atingiram diretamente as populações do campo, principalmente durante a expansão do capitalismo visando a modernização do mundo rural. Em resposta a essa realidade, outros projetos oriundos das reivindicações dos movimentos sociais do campo entraram em jogo e ganharam espaço no cenário político no país.

Na primeira subseção utilizamos as pesquisas de Fonseca (1986), Manfredi (2002), Cunha (2005), Caires e Oliveira (2016), que retratam as mudanças que ocorreram no país após a chegada da Família Real, principalmente relacionadas a educação e trabalho. Tais mudanças vão desde a utilização da mão de obra escrava para realização das atividades manuais, do desenvolvimento da indústria e comércio com outros países, às iniciativas

para estruturar uma política educacional dualística, por um lado o desenvolvimento do ensino superior para as elites e do outro a formação para o trabalho direcionada para os pobres e escravos.

Na segunda subseção é discutido sobre o surgimento do sistema “S” e ampliação dos projetos de formação profissional, por um lado sob influência da indústria e do outro o Estado com sua política de modernização da economia com base nas orientações de organismos internacionais. Para isso utilizamos as pesquisas de Romanelli (2007), Manfredi (2002), Muller (2013) e Leis específicas.

Para discutirmos a terceira última subseção, utilizamos os estudos de Navarro (2001), Ferreira et al. (2009), Fonseca (2008), Romanelli (2007), Koller (2003), os quais discutem sobre as influências das políticas de modernização que foram instituídas no Brasil, especificamente nas direcionadas ao mundo rural. Essas iniciativas tiveram como foco a modernização das técnicas de plantio e comercialização dos produtos agrícolas e a elaboração de políticas educacionais sob forte intervenção de organismos internacionais, como o acordo entre MEC-USAID.

2.1 Do Brasil Colônia ao Império: Os Projetos Que Entraram Em Jogo

O aparecimento da Educação Profissional, daqui em diante designada (EP) e todas as suas nuances está diretamente ligada ao processo de desenvolvimento econômico desenvolvido no Brasil. Dependendo do período histórico vivenciado, podemos evidenciar vários projetos educacionais que surgiram como resposta para atender, preferencialmente, a demanda econômica, sabendo-se que influências sociais e políticas são decisivas nesse processo. Neste momento, nosso foco é olhar a tessitura histórica colonial e imperial da educação do Brasil, as marcas da EP e as suas nuances.

No Brasil Colônia, vários processos culminaram no desenvolvimento de uma educação que formasse os sujeitos pobres para o trabalho. Foi uma época em que os proprietários de terras, muitos deles membros da Coroa Portuguesa, detinham o poder sobre os recursos produtivos, ou seja, sobre a terra, os

engenhos e os escravos (índios, negros e colonos pobres livres), dinâmica utilizada na Europa em suas atividades produtivas. Esse período teve como foco a agroexportação, que consistia em atividades de extração de madeira, cultivo e beneficiamento da cana de açúcar e a utilização de trabalhos manuais para execução dessas atividades era uma constante.

A pesquisa de Caires e Oliveira (2016, p.26) destaca a utilização da mão de obra escrava como impulsionadora da economia colonial, sendo utilizada na manutenção e funcionamento dos engenhos e demais trabalhos que exigiam força física, “quanto maior a riqueza e a prosperidade geradas nas fazendas e nos engenhos, maior era a distância socioeconômica entre os trabalhadores e senhores”. A diferenciação entre o trabalho manual, exercido pelos escravos e homens livres e o intelectual pela corte e outros, criou uma tendência de forte segregação, tanto que influenciou nas ocupações de cargos públicos e posteriormente, nos projetos educacionais.

Por outro lado, responsável por exercer um trabalho mais ideológico, a igreja por meio da Companhia de Jesus instituiu um modelo de educação nos moldes europeus como forma de inculcar os padrões religiosos, culturais e educacionais dos ocupadores. Dentro desse viés foram realizadas as primeiras iniciativas de educação profissional. (CAIRES e OLIVERA, 2016).

Nas primeiras décadas o processo educacional para o trabalho tinha por base o conhecimento tácito, ou seja, o aprendizado se construía na prática do dia a dia dos trabalhadores, um projeto educacional estava sendo desenvolvido e pequenas adaptações formais dessa realidade eram ensinadas pelos jesuítas, como afirma Gallindo (2013, p.40): “No que diz respeito a relação trabalho/educação, acontecia, em tal período, apenas uma formação para o trabalho não sistematizada e um ensino de ofícios”. O autor afirma que o ensino de ofícios era considerado secundário, pois o projeto educacional dos ocupadores consistia na preparação das elites e dirigentes.

A Companhia de Jesus, que teve como plano pedagógico sistematizado o *Ratio Studiorum*³, não contemplou neste o ensino de

³O *Ratio Studiorum* não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas salas. Fortemente influenciado pelo movimento da Renascença e por extensão pela cultura

ofícios, direcionando-o para outro tipo de conhecimentos. Tinha-se, então, uma educação de caráter marcadamente intelectual e, por conseguinte, reservada a classe dirigente, aos filhos dos colonos e aos que dedicariam à continuidade religiosa. (GALLINDO, 2013, p.41-42).

No entanto, vários fatores forçaram um olhar mais atento para o trabalho manual, a partir das mudanças sociais e econômicas que surgiram impulsionadas pelo descobrimento de minerais preciosos e do consequente crescimento populacional nas cidades. Essa realidade pedia sujeitos com conhecimentos técnicos para atender as novas demandas de serviços. A partir daí foi necessário criar uma estrutura, mesmo que precária, que disponibilizasse o ensino de ofícios para suprir essa carência.

Os colégios e as residências dos jesuítas foram, também, os primeiros núcleos de formação para o trabalho, através das oficinas de carpintaria, de ferraria, de obras de construção, de pintura, de olaria, de fiação e tecelagem e de fabricação de medicamentos. A prática dos ofícios, destinada aos irmãos leigos e auxiliares que desempenhavam as atividades necessárias ao funcionamento das escolas, era ensinada a escravos e os homens livres, fossem negros, mestiços ou índios, e, preferencialmente, a crianças e a adolescentes. (CAIRES E OLIVEIRA, 2016, p. 27).

Para uma noção mais específica do que constituíam as definições do que seriam os ofícios naquela época, utilizaremos o trabalho de Cunha (2005, p. 42), o qual apresenta três concepções do termo ofício: na primeira o ofício era entendido como “um conjunto de práticas que definiam uma profissão”, ou seja, o carpinteiro e o ferreiro, estas práticas eram inerentes ao sujeito do ponto de vista profissional. A segunda concepção se pautava numa visão mais ampla, “ofício designava o conjunto de praticantes de uma mesma profissão (todos os carpinteiros)”. Na última, numa visão ainda mais ampla, o termo ofício era entendido como “corporação, abrangendo mais de um ofício-profissão”, isto é, os carpinteiros devido às particularidades de suas atividades estavam na mesma corporação dos pedreiros, assim por diante. Então, para melhor entendimento, quando falarmos em ensino de ofícios, estamos falando dos

européia. Apresentava como particularidade a centralização o autoritarismo da metodologia (NETO E MACIEL, 2008, p.180).

primórdios de uma educação profissional, terminologia que não era utilizada naquela época.

No Brasil tentou-se montar corporações nos mesmos moldes da Europa. Lá, eles eram formados em sua maioria por famílias que fabricavam e vendiam seus produtos de maneira coletiva. Por outro lado, a realidade da nova colônia era diferente, as corporações eram obrigatoriamente formadas por escravos e homens livres, entre os quais crianças e adolescentes. Essas primeiras iniciativas de formação para o trabalho concomitante com o ensino direcionado para as elites, isto é, as “escolas-oficinas, sediadas em colégios e nas residências dos jesuítas”.(MANFREDI, 2002, P.68). Foram iniciativas embrionárias de formação profissional que não detinham procedimentos e regulamentações específicas, por mais que ocorresse nos colégios onde o *Ratio Studiorum* era o norteador das demais artes, mas essa realidade mudaria com a chegada da Coroa Portuguesa no Brasil a partir de 1809, como veremos a seguir.

2.1.2 A Coroa Portuguesa ea Formação do Trabalhador

Foram várias transformações que ocorreram na colônia a partir da fuga da Coroa Portuguesa para o Brasil, devido às investidas de Napoleão em Portugal. Também significativas mudanças ocorreram no que se refere à educação do trabalhador, objetivo dessa discussão, mas, não para reduzir a distância que foi criada entre o trabalho manual e o intelectual. Ao contrário, medidas legais foram impostas para aprofundar essa realidade. Foram tomadas iniciativas para fomentar a ensino superior, com vistas a preparação do corpo administrativo, as quais ganharam notoriedade a partir da Constituição de 1824, como asseveram Caires e Oliveira (2016, p.35) ao descrever o que norteia a Carta Magna de então: “ao tratar da educação, referia-se, apenas à gratuidade da instrução primária [...] à organização dos colégios e das universidades”.

Manfredi (2002) afirma que a iniciativa de formar em nível superior o corpo administrativo da corte somente incentivava o ensino propedêutico que preparava para a universidade, deixando aos pobres a instrução primária;

reitera que, na articulação dos projetos com base na educação profissional, entraram novos atores que passaram a influenciar o seu desenvolvimento, em paralelo com o sistema escolar público que foi instituído.

As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembléias provinciais legislativas. Por vezes, também, resultam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferência de recursos financeiros (MANFREDI, 2002, p.75-76).

De fato, é preciso situar o leitor para as questões sociais, econômicas e políticas que entram em jogo e propiciam a entrada desses novos atores: a partir de 1809 o país entra em processo tímido de industrialização, com intuito de reduzir o longo período de escassez de investimentos, fruto da própria decisão da Coroa; por questões discriminatórias o trabalho manual, realizado principalmente pelos escravos até então, não entrou no foco das políticas públicas educacionais. O novo Estado passava por pressões internacionais e locais para abolir a escravidão, há décadas extinta nos países europeus. Além das questões específicas da economia (isto é, não havia mão de obra preparada para a indústria), o aumento da migração do campo para a cidade gerava bolsões de órfãos, mendigos e toda sorte de desvalidos. (FONSECA, 1986).

A partir daí, podemos entender que à medida que se desenvolvia o império, modificações na estrutura educacional eram necessárias. De acordo com Fonseca (1986), algumas iniciativas educacionais foram necessárias motivadas pelo inchaço populacional das províncias e o grave risco de a Coroa não manter o controle disciplinar sobre eles. Nesse sentido é necessário explicitar duas iniciativas de educação profissional que se materializaram nesse período como forma de minimizar essas questões: uma de iniciativa da Coroa e outra da iniciativa das instituições privadas, atores que entram em cena e preparam seu campo de atuação nas políticas públicas do país.

A primeira iniciativa com foco assistencialista foi implementada entre os anos de 1840 a 1865. Conforme a pesquisa de Caires e Oliveira (2016, p.38), o

Estado criou o projeto as Casas de Educandos Artífices, onde foram instaladas “10 casas, uma em cada capital provincial: Pará, Maranhão, São Paulo, Piauí, Alagoas, Ceará, Sergipe, Amazonas, Rio Grande do Norte, Paraíba”, estas casas tinham como cerne o atendimento de um público e objetivos específicos, a saber:

Tais casas adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, sapataria etc. (MANFREDI, 2002, p. 76).

Essa iniciativa de capacitação serviu para aliviar em partes essa demanda, entretanto, essa iniciativa de ensino não dispunha de estratégias educacionais mais complexas, mas assistencialistas. Este fato se dá devido não proporcionar acesso a conhecimentos que a elite detinha, isto é, conhecimento este que poderia libertá-los intelectualmente, pois o ensino profissional era visto de forma separada da educação formal.

Essa realidade propiciou a intervenção das instituições privadas, foco da segunda iniciativa. Formada principalmente pelas instituições privadas e filantrópicas com intuito de atender parte da demanda educacional, logo foram criaram os Liceus de Artes e Ofícios a partir de 1858 em vários centros urbanos do país, estes eram financiados tanto por entidades privadas quanto pelo Estado. “Atendiam também à chamada classe média da sociedade, que nem sempre frequentava a escola e sequer tinha direito ao voto”. (GALLINDO, 2013, p.44-45).

Manfredi (2002) informa em seu estudo, que os liceus trabalhavam com foco no ensino primário, pois esse tipo de ensino era escasso naquela época, justamente pela falta de investimentos por parte do Estado. O ensino profissional também era disponibilizado de forma concomitante, tanto para homens quanto para mulheres, com foco em cursos de formação em ofícios artesanais e comerciais, ficando os escravos de fora, pois ainda se tratava de uma sociedade escravista. Essa iniciativa refletia duas concepções específicas:

Uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza (MANFREDI, 2002, p.78).

O trabalho era visto, portanto, como uma saída assistencialista e válida para um grupo específico de sujeitos que estavam à margem da sociedade e distanciado do acesso ao ensino mais amplo. Essas iniciativas atravessaram vários períodos históricos no país, segregando as classes mais pobres de um ensino melhor. A partir daí surgiram várias iniciativas com foco na educação profissional visando a continuidade desse modelo nos séculos seguintes.

Percebemos que a dualidade estrutural da educação, questão que percorre toda a construção desse trabalho, se materializa a partir de uma educação voltada para o escravo e homem livre e, outra para a corte e todos os que estão ligados a ela. Essa questão atravessou tanto as investidas de profissionalização dos trabalhadores pelo setor privado, quanto do Estado, fato este que ganhou proporções mais complexas tempos depois.

Assim sendo, pudemos evidenciar até os principais projetos de educação profissional que foram criados nos primeiros momentos do Brasil Colônia e Império, os quais demonstraram características de assistencialismo, controle social, de subordinação aos interesses econômicos e produtivos e de disciplinamento da força de trabalho.

Mudanças marcantes ocorreram no início do Período Republicano que modificariam de forma significativa a educação profissional no país. Os anos entre 1889 a 1930, considerados como Primeira República, “foi marcado pela extinção da escravatura, pela instituição dos governos militares, civis e das oligarquias agrárias e pelo avanço do capitalismo”. (CAIRES E OLIVEIRA 2016, p.35). Além da migração das populações do campo para as cidades, por conta do processo de industrialização, que forçou os estados a definir melhor as políticas educacionais.

Caires e Oliveira mostram que ficou aos estados a competência pela educação primária e educação profissional, ao passo que se ampliava a intervenção da indústria visando a seu próprio modelo de capacitação dos trabalhadores. Um fato importante foi dado por Nilo Peçanha ao

institucionalizar as primeiras escolas profissionais, ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Tempos depois Liceus de Artes e Ofício em São Paulo tornaram-se referência (com o propósito de replicar dessa iniciativa em todo o país). Outro aspecto foi o crescimento da participação dos movimentos sociais visando adentrar no universo político para intervir na formulação de políticas educacionais. (CAIRES e OLIVEIRA, 2016).

Todas essas transformações iriam influenciar na formulação da educação formal para o trabalho, realidade que sofreria mudanças ainda maiores, por conta das intervenções e tensões entre os diversos setores da sociedade, assim como a expansão do setor privado que ocorreria nas décadas posteriores.

2.3 O Sistema “S” e seus Projetos de Formação para o Trabalho

Como os demais países latino-americanos, o Brasil recebeu de maneira forte as influências do Fordismo/Toyotismo, realidade discutida neste trabalho. O processo de inserção foi impactante, pois os reflexos dessas duas tendências econômicas chegaram imbricados com todas as suas contradições.

No Brasil, esta diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior. A delimitação precisa das funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes. (...) o desdobramento entre escolas propedêuticas e profissionais, cuja equivalência só foi ocorrer, de modo pleno, em 1961, respondia à racionalidade da divisão social e técnica do trabalho (...), para atender às necessidades de um processo produtivo que se caracterizava pela fragmentação, pela estabilidade e pela transparência das tecnologias, predominantemente de base eletromecânica, bastava uma educação profissional especializada. (KUENZER 2007, p.1156-1157).

Essa dinâmica pode ser traduzida nos embates políticos e ideológicos que envolveram a formulação das políticas públicas para formação profissional no país. Esta realidade foi estudada por Romanelli (2007) quando da produção

de sua pesquisa relacionada ao processo histórico da educação no Brasil. Segundo a autora, no país após a década de 40, o processo de industrialização fazia parte das políticas de governo para o crescimento da economia, esse momento necessitava de modificações na estrutura educacional visando à preparação de mão de obra para atender a essa demanda. No entanto, o sistema educacional existente não possibilitava uma transição de maneira rápida, várias eram as pressões sociais que estavam em jogo.

De um lado a classe média “que fazia crescer a demanda social de educação, estavam realmente interessados no ensino profissional de grau médio”. Do outro lado a indústria, que “exigia uma formação mínima do operariado, o que teria de ser feito mais rápido e mais prático”; além da existência dos grandes bolsões populacionais de desempregados que não conseguiam ter acesso ao ensino normal devido sua condição social. Como reflexo dessas tensões, as demandas dos comerciários e industriais foram atendidas com a criação do “Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), pelo Decreto-Lei 4.048 de 1942”, ligado a Confederação Nacional das Indústrias e do “Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), criado quatro anos após o SENAI, pelo Decreto-Lei 8.621 de 1946”, ligado a Confederação Nacional do Comércio. (ROMANELLI, 2007, p. 166-167).

O SENAI e o SENAC passaram a ministrar, preferencialmente, os cursos rápidos de aprendizagem. Apesar das leis orgânicas terem criado, para o sistema oficial de ensino, a possibilidade de ministrar formação dos vários tipos, esse sistema, porém, não tinha condições para comandar o treinamento rápido de mão de obra de que precisava a expansão econômica da época. (ROMANELLI, 2007, p.168).

Ambos os sistemas de ensino profissional, estavam ligados a segmentos organizados da economia, a sua influência foi importante para manter a baixa responsabilidade do Estado em investir em um sistema oficial de ensino. Essa articulação abre de forma intensa a atuação das instituições privadas na abertura de cursos de curto prazo que ficaram conhecidos com profissionalizantes, ou seja, que remetem a formação contínua, fragmentada, com interesse na racionalização e individualização do trabalhador.

Segundo Manfredi (2002), esses projetos foram influenciados por duas concepções: a primeira, da necessidade das fábricas em elaborar suas formas de disciplinamento do trabalhador, por meio das capacitações apropriadas às demandas oriundas do seu próprio segmento, conforme discutido na seção anterior. A segunda, ligada às influências do Estado, com objetivo na modernização da economia, das relações de trabalho, da inserção de novos modos de consumo.

A pesquisadora ressalta que o SENAI foi considerado um dos polos que mais desenvolveram o ensino profissionalizante no país, atuando em diversas áreas e responsável pela difusão do conhecimento relacionado ao desenvolvimento industrial. É importante ressaltarmos que a criação do SENAI e SENAC foi influenciada diretamente pelos padrões internacionais de formação do trabalhador idealizados pelo regime de Produção Fordista, iniciativa governamental que tinha como objetivo incluir o país na dinâmica moderna de produção.

Após a criação do SENAI houve certa dúvida por parte dos empresários quanto ao papel de responsabilidade e principalmente de financiamento do sistema, o último devido aos descontos compulsórios que eram imputados às empresas, pois muitos acreditavam que essas despesas deviriam ficar por conta do Estado e a formação sob o controle da indústria. Poucos entendiam, mas esses sistemas de ensino SENAC e SENAI já nasceram como parcerias público-privadas, ou seja, eram administrados pelas empresas, mas mantidos com recursos público-privados. (MULLER, 2013).

O operariado também viu com desconfiança esse projeto, “talvez por temerem a possibilidade de desemprego dos não participantes do curso ou, ainda, pelo fato de aquele órgão estar muito próximo à burguesia industrial”. (MULLER, 2013, p.103).

Nos primeiros anos o SENAI tentava inculcar em seus aprendizes o objetivo de transformá-los em cidadãos responsáveis, conscientes de suas obrigações e capazes de contribuir para o desenvolvimento industrial. Nessa mensagem compreende-se explicitamente a visão que os industriais tinham acerca de seus trabalhadores. Foi necessário se criar um órgão para que os operários se tornassem cidadãos responsáveis e conscientes de suas obrigações, o que sinaliza que aqueles que não fossem inseridos nos cursos do SENAI – no caso, a grande maioria da massa trabalhadora – continuariam

sendo despreparados para a cidadania e socialmente irresponsáveis. (MULLER, 2013, p. 103).

O ato de subdividir ainda mais a classe trabalhadora: nos que passaram pelo processo seletivo do SENAI e foram formados pelo seu sistema, dos que não fazem parte, nos demonstra uma estratégia agressiva que gerou alta competitividade e insegurança ao trabalhador. Um dos efeitos dessa relação, educação-trabalho, foi alterar os padrões exigidos pelas empresas para o processo de admissão, dificultando inclusive a entrada de trabalhadores em determinadas empresas, por conta da não capacitação nos padrões do SENAI, realidade que seria intensificada décadas depois com o surgimento do modo de produção flexível baseado em competências necessárias a nova fase da indústria.

Semelhante no projeto de formação para o trabalho do SENAI, desenvolvido pela indústria, foi a atuação do SENAC, projeto desenvolvido pelos comerciantes. Seus idealizadores, com vistas a discutir o panorama complexo que nascia a partir da internacionalização, em conjunto com a necessidade de melhoria da formação técnica comercial no Brasil, formalizaram, por meio da “Conferência das classes produtoras do Brasil”, ao governo federal, em 1945 uma carta solicitando maiores investimentos “no ensino médio e superior de comércio, economia e administração, além do estímulo à criação de escolas”. (MANFREDI, 2002, p. 185).

A partir dessa reivindicação, não seria de se esperar que o governo tomasse uma atitude diferente da que foi dada na criação do SENAI. O SENAC nasceu para atuar em cursos de natureza continuada e de especialização para comerciários adultos e para trabalhadores entre de 14 a 18 anos. Para isso, ficou a cargo realizar acordos com instituições comerciais em todo o Brasil, com intuito de oferecer ensino comercial de formação e do ensino imediato, também deveria exigir auxílio financeiro para custear melhorias na infraestrutura, além de disponibilizar matrículas gratuitas para os filhos dos comerciantes ou demais alunos. (BRASIL, 1946).

Ao analisarmos essa dinâmica no contexto dos projetos de formação direcionados ao disciplinamento dos sujeitos do campo, temos a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem da Agricultura (SENAR). Foi instituído no

governo militar do então Presidente Ernesto Geisel, por meio do Decreto Federal n.º 77.354, de 1976, ficando submetido ao Ministério do Trabalho.

Neste primeiro momento o SENAR era gerido pelo governo federal, mas poderia também fazer parcerias com entidades privadas visando seu financiamento. Ao analisarmos seus objetivos podemos perceber que esse projeto representava as iniciativas de modernização da rural, especificamente demonstrado no art. 2º.

I - organizar e administrar, em todo o território nacional, diretamente ou em colaboração com órgãos e entidades públicas ou com particulares, programas de formação profissional rural; II - estabelecer e difundir metodologias adequadas à formação profissional rural; III - elaborar e difundir recursos para instrução adequados à preparação de mão-de-obra rural; IV - organizar e divulgar documentação relativa à formação profissional rural; V - assistir as empresas agrícolas na elaboração e execução de programas de formação profissional para o seu pessoal, em todos os níveis; VI - colaborar, com organismos nacionais e internacionais em atividades pertinentes à formação profissional rural. (BRASIL, 1976).

Considerando a forma patronal como foi citado o SENAR, a agricultura camponesa e suas demais formas de produção não foram inseridas nesse projeto. Pelo contrário, as práticas sociais e culturais desenvolvidas pelos camponeses foram abaladas sob o pretexto de transformar em ações eficientes o que era “arcaico” e proporcionar o aumento da produção e lucratividade para o campo (entende-se “campo”, aqui, como uma iniciativa empresarial). Essa tendência representava os propósitos nacionais desenvolvimentistas daquele momento histórico, tema que discutiremos mais à frente. Entretanto, por conta da reestruturação política pela qual o país passou ao final da década de 1980, o SENAR foi extinto, reaparecendo somente no ano de 1991 durante o efêmero governo de Fernando Collor de Mello.

Na sua nova reestruturação, agora no âmbito da Lei 8.315, de 1991, o SENAR passou a ser administrado pela Confederação Nacional da Agricultura (CNA) e dirigido por um colegiado, algo que não existia na configuração anterior. O artigo 1º da referida lei assevera que seu objetivo é “organizar, administrar e executar em todo o território nacional o ensino de formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural”. (BRASIL, 1991).

Percebe-se que, mesmo trazendo uma roupagem mais moderna e aparentemente representativa, agora pertencente ao sistema S e administrada por um colegiado formado por representantes tanto de instituições privadas, quanto de representações dos movimentos sociais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), essa iniciativa se torna contraditória, pois a influência do agronegócio é forte por meio da CNA, órgão coordenador.

A CNA, em contrapartida, é uma organização que surge em 1964, colocando-se enquanto entidade representativa de todas as categorias econômicas da agricultura, pecuária, extrativismo rural, pesca [...]. Desta forma a CNA pretende representar os interesses de todos aqueles que lidam com a temática do rural, dos grandes fazendeiros aos capitalistas financeiros investidores do campo aos sem terra [...]. Por esta razão, existe a intencionalidade de consolidar o argumento da inexistência das classes sociais no campo e de que as demandas do camponês é a mesma do latifundiário. (BATISTA, 2016, p.115).

É nessa tendência de homogeneização das formas de educação e trabalho, com foco no mercado competitivo, que podemos perceber a atuação do SENAR. Esse modelo atualmente é utilizado como instrumento que modifica e homogeneiza as práticas da vida no campo, na tentativa de inculcar nos trabalhadores em formação a ilusão de empreendedor, do saber trabalhar com as tecnologias disponíveis no mercado do agronegócio altamente competitivo. Podemos evidenciar claramente esses propósitos a partir de sua missão:

Realizar a Educação Profissional, a Assistência Técnica e as atividades de Promoção Social, contribuindo para um cenário de crescente desenvolvimento da produção sustentável, da competitividade e de avanços sociais no campo. (SENAR, 2016, p.1).

Ademais, tal definição reforça que a agricultura brasileira avançou com a implantação dos modelos de produção e utilização de tecnologia. Para que os camponeses estejam antenados nessas novas tendências e considere necessária a sua participação nos cursos de profissionalização na maioria de curta duração oferecidos. Estes englobam as seguintes áreas: agricultura, pecuária, silvicultura, aquicultura, extrativismo, agroindústria, atividades de apoio agrossilvipastoril e atividades relativas à prestação de serviços. No

documento citado, o SENAR se autodenomina como a maior “Escola da Terra” do Brasil atuando em diversas áreas além da formação profissional, bem como, na formação técnica, ensino superior, educação a distância e promoção social. (SENAR, 2016).

Podemos perceber, nessa breve revisão as diversas iniciativas do capital na disputa pela formação profissional do trabalhador por meio da implantação dos sistemas “S”. Essa ação não se limita nessa iniciativa; se difundiu por meio de convenções entre o Estado e organismos internacionais visando a modernização do rural (educacional e tecnológica) do campo, fato que veremos a seguir.

2.4 A Modernização do Rural, o Velho Paradigma

Em vários momentos em específico nesta subseção, utilizaremos o termo rural para nos referirmos ao território onde o camponês desenvolve seu trabalho e suas relações sociais, esta definição se faz necessária para situar o leitor do momento histórico em que as investidas modernizantes do capital tomaram para si o “rural”, fato que modificou completamente sua noção e serviu como ponto de partida para as tensões que nasceriam desses eventos. Estas culminaram no surgimento dos movimentos sociais que se envolveram na luta por políticas de educação do campo.

Os enfrentamentos envolvendo os movimentos sociais do campo em detrimento dos novos ordenamentos políticos em busca da modernização da agricultura intensificaram-se nas décadas de 60 e 70, impulsionados pela política de Estado a qual favorecia os grandes capitais com foco no desenvolvimento agroindustrial do país. Isso trataremos com mais profundidade na próxima seção, com objetivo de explicitar o processo histórico que gera memórias constantes dos embates relacionados ao projeto de modernização capitalista.

Nesse período foi crucial a influência dos organismos internacionais, com vistas a criar estratégias de desenvolvimento rural para garantir a implantação de uma política de modernização agrícola, tais mudanças tinham como alvo setores como economia, política e educação.

Navarro (2001) sustenta que após o período da guerra fria, foi inevitável que novas iniciativas de desenvolvimento fossem postas em jogo, pois exigiam novos arranjos estruturais que pudessem proporcionar aos países ricos voltar a crescer. Sendo assim, as atividades agrícolas tornaram-se foco dessas investidas devido à maior parte dos países possuir estruturas agroindustriais rudimentares e pouco produtivas. Esse novo panorama, segundo Navarro (2001), trouxe à tona inúmeras disputas de poder por parte de grupos que se viam dentro dessa dinâmica, afetando diretamente as inúmeras populações pobres que viviam nas zonas rurais. O pesquisador reforça que as práticas rudimentares de educação e trabalho que geravam baixa produtividade agrícola tinham de ser revistas. Para isso, projetos modernizantes tinham que surgir para representar a mudança desse sistema, que foi chamado de Revolução Verde. Iniciativa cujo objetivo era implantar novas tecnologias, aprimorar a produção de insumos agrícolas e introduzir o planejamento estratégico na atividade rural visando à alta produtividade.

Koller (2003) adverte que a agricultura moderna para manter a alta produtividade necessitava de consideráveis doses de fertilizantes e defensivos, além da modificação genética dos grãos, nesse período houve várias iniciativas educacionais importadas de outros países para educar os camponeses dentro de tal perspectiva. Essa realidade empurrou as populações que tinham práticas familiares para a modernização capitalista, a entrarem na dinâmica e utilizar essa nova conduta no cultivo da terra.

Alicerçada no que foi genericamente intitulado de “revolução verde”, materializou-se de fato sob um padrão tecnológico o qual, onde foi implantado de forma significativa, rompeu radicalmente com o passado por integrar fortemente as famílias rurais a novas formas de racionalidade produtiva, mercantilizando gradualmente a vida social e, em lento processo histórico, quebrando a relativa autonomia setorial que em outros tempos a agricultura teria experimentado. Com a disseminação de tal padrão na agricultura, desde então chamado de “moderno”, o mundo rural (e as atividades agrícolas, em particular) passou a subordinar-se, como mera peça dependente, a novos interesses, classes e formas de vida e de consumo, majoritariamente urbanas, que a expansão econômica do período ensejou, em graus variados, nos diferentes países. (NAVARRO, 2001, p.84).

Ferreira et al. (2009, p.774) afirmam que esse rearranjo produtivo foi intensificado a partir do período militar e várias iniciativas foram tomadas para

firmar esses novos padrões na agricultura brasileira, entre as quais citam: “investimento público em infraestrutura, encorajamento de investimentos privados, abertura de fazendas nas regiões centro-oeste e amazônica, desenvolvimento da agroindústria”. Com essas iniciativas o Estado militarizado toma para si a responsabilidade de fomentar tanto o mercado interno, pois necessitava expandir o consumo, quanto atender as demandas rígidas do mercado externo no quesito da agroexportação.

O governo militar a partir da década de 70 implementou vários projetos de cunho modernizante, principalmente na região nordeste, considerada com altos níveis de pobreza e insuficiência de produtiva. No entendimento do Estado o aumento da renda familiar e o poder de consumo seria o “resultado natural do processo de mudança produtiva na agricultura”, proporcionando assim, o esperado desenvolvimento rural, mas este objetivo não foi alcançado devido não levarem em consideração os altos índices de desigualdade social que existiam nas regiões, objeto dos projetos. (NAVARRO, 2001, p.83).

Os processos educacionais de formação para o trabalho desse período também sofreram influência direta dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), mais conhecido como Banco Mundial. Com as seguidas crises as bases econômicas e estruturais do capitalismo, o foco teve de mudar. Sendo assim, os países em desenvolvimento, considerados potenciais consumidores, viraram alvo. Nesses países a “ênfase recaía na preparação das populações pobres para o seu ingresso em setores tradicionais do mercado, situados em zonas rurais e em periferias de grandes centros urbanos”, isto é, empurrá-los para os padrões sociais urbanos e capitalistas. (FONSECA, 2008, p.48).

A estratégia utilizada foi proporcionar à população carente dos países emergentes certos níveis de acesso à educação e saúde, como forma de melhorar sua qualidade de vida e inseri-los no sistema de consumo. Neste novo ponto de vista, torna-se essencial para realizar o deslocamento dessas massas consideradas improdutivas para trabalho produtivo, isto é, manter o sistema funcionando, por meio principalmente de trabalhos informais e formais. Ferreti (2002) reconhece que no meio desses interesses os modelos de

educação e as instituições de ensino eram o alvo dessas investidas, (geradores de subjetividades e disciplinamento), também se configura objeto de disputa da iniciativa privada.

Como forma de entendermos essa lógica em funcionamento, Fonseca (2008) declara que o BIRD e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) concederam vultosos empréstimos ao Brasil a fim de investir na melhoria daquilo que eles denominam “capital humano”, com foco no aprimoramento industrial. Para isso foram priorizados projetos educacionais em praticamente todas as áreas de seu interesse: formação profissional, ensino médio, ensino primário e universitário. O objetivo era garantir a preparação de sujeitos para o mercado de trabalho e desenvolver a ciência e tecnologia nos moldes do capitalismo.

Conforme Fonseca (2008) a materialidade desses investimentos pode ser vista em duas frentes, a primeira entre os anos de 1971 a 1978, com a “expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola, o ensino industrial previa formação de engenheiros em curta duração e o agrícola foi aplicado a metodologia escola fazenda”. A segunda frente entre 1974 a 1979 ateve-se à “cooperação técnica entre as secretarias de educação do norte e nordeste, visando o desenvolvimento de sistema de planejamento e de gestão para implantação da reforma educacional brasileira”. (FONSECA, 2008, p. 50).

Nenhum Estado capitalista, portanto, pode prescindir de uma ideologia de justificação que dá conteúdo e substância à sua ação. Num país dependente dessa ideologia, evidentemente alimentada pelas camadas ou grupos detentores do poder, corresponde, se não a ideologia alimentada pelas camadas dirigentes dos países centrais, pelo menos o reflexo dela. (ROMANELLI, 2007, p. 209).

Neste sentido Romanelli (2007) também evidencia essa dinâmica de cooperação entre órgãos públicos e instituições internacionais no Brasil. A USAID⁴ com pretexto que possuíam recursos financeiros e intelectuais necessários para “ajudar” os países em vias de desenvolvimento a (exemplo dos Brasil). Influenciou de forma profunda e permanente o nosso sistema de

⁴Trata de uma série de convênios firmados entre o MEC e os Estados Unidos por meio da Agência Internacional para o Desenvolvimento (AID), com intuito de fomentar a assistência técnica e cooperação visando a organização do sistema educacional brasileiro. Convênios que foram denominados como “Acordos MEC-USAID”. (ROMANELLI, 2007, p. 197).

ensino, na qualificação do corpo docente e da produção científica. Como exemplo disso, Romanelli (2007) cita os vários acordos entre MEC-USAID: atuação no ensino primário e ensino médio, no treinamento de técnicos rurais, abertura de centros educacionais no nordeste brasileiro, entre outros.

Um dos pontos marcantes dessa intervenção no que se refere a educação profissional, se dá na disputa que ocorreu durante o processo de formulação e implementação da Lei 5.692/71 que instituía as Diretrizes Bases para reforma do ensino de 1º e 2º graus. Essa lei segundo a pesquisadora forçou uma integração entre o ensino primário e médio, dando ao último um caráter de profissionalização. O intuito era dificultar o acesso ao ensino superior, este sem condições de atender a demanda crescente, uma vez que era visto como uma das formas de profissionalização e acesso ao mercado de trabalho. Tanto o relatório MEC-USAID, quanto o relatório Meira Matos e do Grupo da Reforma Universitária eram tendenciosos a favor dessa política, na opinião de Romanelli,

E eles entenderam que isso só era possível na medida em que aquele grau de ensino fosse capaz de proporcionar uma formação profissional. Uma vez adquirida uma profissão, antes de ingressar na Universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se **despreocuparia de continuar lutando** pela aquisição de uma profissão que, na maioria dos casos, só era obtida através do curso superior (...). **A profissionalização do ensino médio, portanto, era vista como uma exigência que teria com o selecionar apenas os mais capazes para a Universidade.** (ROMANELLI, 2007, p. 234-2325, grifos nossos).

A partir da contribuição dos autores estudados, podemos evidenciar que a educação brasileira sofreu consideráveis influências ideológicas que a moldaram de forma homogeneizante. A sua formulação se pautava na maioria das vezes em estudos urbanos, os quais foram replicados para todos os estados. No caso do objeto do nosso estudo, restavam adaptações para adequar-se à realidade das zonas rurais, também alvo desse processo de (des)estruturação das bases educacionais e econômicas do país; como exemplo dessa dinâmica, discutiremos de forma breve a implantação do Sistema Escola Fazenda no Brasil.

2.4.1 Metodologia Sistema Escolas Fazenda

No âmbito dos projetos educacionais especificados, o Sistema Escola Fazenda (SEF) foi um exemplo significativo da materialidade da proposta profissionalizante implantada a partir da reforma do 1º e 2º grau para o ensino rural. Com metodologia de ensino financiada por parcerias internacionais, esse sistema foi implantado nas escolas agrotécnicas federais, com o objetivo de formar mão de obra capacitada para tornar as atividades rurais produtivas e eficientes, nos moldes esperados pelo mercado agroexportador que se desenvolvia a partir das iniciativas da revolução verde.

De acordo com Koller (2003, p.48) várias foram as instituições internacionais que contribuíram ideologicamente na formulação do projeto pedagógico que seria utilizado pelo SEF, entre elas cita: “a agência norte americana USAID, a Aliança para o Progresso, as Fundações Ford e Rockefeller entre outras”. Tratam-se de órgãos e corporações internacionais representantes do capitalismo direcionando as políticas educacionais nacionais ao seu modo e interesse, em contrapartida eram doados recursos financeiros e equipamentos.

Deste modo, foi criada uma comissão formada pelos vários representantes de diversos órgãos públicos, inclusive dirigentes do MEC e das escolas agrícolas para uma visita técnica a Porto Rico, pois lá o projeto SEF já estava bem desenvolvido e surtia resultados tidos como positivos do ponto de vista do capital. A mesma influência internacional que movia esses projetos em Porto Rico, convenceu a equipe a introduzir esse modelo no Brasil. (KOLLER, 2003 e CAMPOS, 2005).

As diretrizes do SEF pautavam-se no lema aprender a fazer e fazer aprender. O manual fundamenta o sistema de desenvolvimento de habilidades, destrezas e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas [...]. Com objetivos de: proporcionar melhor formação profissional aos educandos; Despertar interesse pela agropecuária; Levar os estudantes a se convencerem de que a agropecuária é uma indústria de produção, oferecer aos estudantes a oportunidade de iniciarem e se estabelecerem, progressivamente, num negócio agropecuário [...] Despertar no educando o espírito de cooperação e auxílio mútuo. (CAMPOS, 2005, p.16).

O mecanismo de funcionamento do SEF reproduzia, de forma fiel a noção de competências, que possui como norteador: o saber, o saber-fazer e o saber-ser, (Araújo, 2004). Nesta perspectiva o camponês, futuro profissional formado neste sistema, seria formado para desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para atuar nas situações reais que possam ocorrer, compreendendo e dominando-as.

Para isso, no plano pedagógico do SEF, como explicita Campos (2005) era formado de aulas teóricas com maior ênfase nas atividades práticas, além da simulação de criação e administração de empreendimentos agrícolas de cunho empresarial, assim, o aluno sairia preparado para empreender no mercado da agricultura e desenvolver sua localidade e região, olhando o horizonte rural como negócio que, bem administrado, geram lucro e riqueza.

As normas para a implantação do sistema eram rígidas, 40 alunos por turma, sendo que o índice de evasão não poderia ultrapassar 4,37%, estes previstos nos cálculos das instituições provedoras. A carga horária prevalecia a conhecimento prático em detrimento do teórico, com “1.560 horas/aula destinadas à educação geral e 2.310 horas/aula à formação especial ou profissionalizante”. (KOLLER, 2003, p.53).

A partir do que foi discutido sobre o Sistema Escola Fazenda, mesmo de forma superficial, entendemos que sua introdução no meio rural serviu como impulsionador para as práticas de educação profissional capitalista que repercutem até hoje nos planos pedagógicos das Instituições Federais de ensino. Essa metodologia empresarial aos poucos repercutiu na cultura, no hábito e nos modos de produção do camponês de forma profunda e permanente.

A partir da década de 1990 várias iniciativas destinadas a formação do trabalhador foram empreendidas pelos Governos Federais, como exemplo: a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei 7.998 de 1990 e vinculado ao Ministério do Trabalho, tendo como propósito a destinação de recursos para custear várias ações relacionadas ao amparo do trabalhador inclusive o incentivo a educação profissional e tecnológica.

No ano de 1995, foi criado o Plano Nacional de Educação do Trabalhador (PLANFOR)⁵, mantido pelos recursos do FAT, projeto audacioso cujo objetivo era ofertar cursos profissionalizantes de curta duração destinados a jovens e adultos da cidade e rural, tendo em vista a baixa qualificação dos trabalhadores no país, frente as novas demandas do mercado internacional.

Em outra perspectiva, surgem iniciativas de ampliar a educação profissional, com o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP) no ano de 2004 em conjunto com a Lei 11.195 de 2005, iniciativas que tinham como foco a ampliação e migração forçada das instituições Federais (Escolas Agrotécnicas e CEFETS) em Institutos Federais, como forma de ampliar a oferta de cursos integrados (médio técnicos) e atingir as regiões mais distantes do país, onde os níveis de acesso à educação profissional e de nível superior era deficiente.

A ideia de trazer esse recorte histórico de iniciativas que visaram a ampliação da formação profissional no Brasil, que em sua maioria ocorreram por meio da oferta de cursos de curta duração com ampla participação da iniciativa privada em sua formulação e execução, reforça a memória histórica dos projetos de educação profissional. Temática que serve para abrir o debate sobre outra iniciativa de cunho profissional/mercantilista de ampla atuação que surgiu como mais uma iniciativa “inovadora” no ano de 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que veremos a seguir.

2.5 PRONATEC: um “novo” Projeto de Formação do Trabalhador

As políticas públicas instituídas no Brasil a partir da década de 90, principalmente as que estão relacionadas a formação do trabalhador, foram influenciadas pelas novas relações de trabalho que emergem junto as exigências do mercado internacional e da ideologia neoliberal. Essas políticas

⁵Os principais objetivos do PLANFOR se dirigiam ao aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda, tendo por em vista a redução dos níveis de desemprego e subemprego; a redução da pobreza; o aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os níveis de demissão e rotatividade [...] Além de realizar um esforço para deslocar a noção de qualificação para competência: aptidão profissional para aprender continuamente e capacidade de fazer. (DA SILVA, 2014, p.106-107).

em sua maioria feitas às pressas sem levar em consideração as reais demandas sociais e econômicas do país, são justificadas pela constante necessidade de “qualificar” a mão de obra ociosa e não produtiva, fato que nos remete as iniciativas anteriores aqui elencadas, justificativa há tempos utilizada pelo mercado e pelos governos para manter essa dinâmica em funcionamento.

Na primeira década do século XXI, de forma específica entre os anos 2003 a 2010, período de governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, várias mudanças no cenário político, econômico e social emergiram. Foi um momento de políticas que ampliaram a distribuição de renda, de ajustes nas metas de inflação, de valorização do salário mínimo, por consequência, novos grupos sociais aumentaram sua parcela no consumo de bens e serviços, isto é, houve um pico de crescimento da economia. (RIBEIRO, 2014).

Segundo Ribeiro (2014) durante esse período, a formalização de empregos diretos com carteira assinada atingiu índices significativos, várias pessoas passaram a integrar essa esfera, seja no âmbito da cidade ou do campo. O aumento da arrecadação tributária beneficiava as políticas de valorização salarial; as iniciativas empreendedoras cresciam deixando o mercado frenético, alguns economistas citavam que o regime de acumulação flexível, de fato, havia emplacado no país.

Entretanto, esse momento histórico que parecia consagrar as influências do capitalismo é interrompido por uma crise mundial ao final da década de 2000. No meio dessa transição o governo da então Presidenta Dilma Rousseff recebeu os problemas gerados tanto pela política econômica e social do governo anterior, além da crise econômica que assolava o mundo capitalista: desemprego em massa, política de proteção e incentivos fiscais, estímulo as empresas, formalização forçada dos setores informais foram as medidas emergenciais enfrentadas pelo novo governo. (NASCIMENTO, 2016).

Diante desse panorama surge o PRONATEC como mais uma iniciativa no meio de tantas idealizadas e descontinuadas a cada novo governo. Neste caso, bastante influenciada pelas duas últimas políticas de formação profissional instituídas no país: o PLANFOR do governo Fernando Henrique e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), do governo Lula. Para articular a implementação do PRONATEC, o governo fundiu numa única Lei várias outras

que destinavam a utilização de recurso públicos e da iniciativa privada: a exemplo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), Seguridade Social, Fundo de Financiamento do Ensino Superior, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), com intuito de padronizar e articular melhor as ações nas diversas esferas públicas e privadas que ofertariam os cursos. (DA SILVA, 2014).

Iniciativa instituída pelo Governo Federal no ano de 2011, por meio da Lei 11.513, de acordo com o documento seu principal objetivo é “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para melhoria da qualidade do ensino médio público” (BRASIL, 2011a). A proposta é disponibilizar formação técnica em médio e curto prazo, visando atender as demandas do mercado. Outro ponto está na parceria com várias instituições: Rede Federal, Estadual, Municipal, em especial do Sistema “S”, entidades privadas experientes no treinamento profissional, assistencial social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, formadas pelo: SENAI, SESC, SESI, SENAC, SENAR, SEST e SESCOOP.

O programa possui como público alvo e prioritário os seguintes beneficiários: Estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; trabalhadores, que incluem (agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores) entre outros; beneficiários dos programas federais de transferência de renda, estudantes bolsistas. Participaram indígenas, quilombolas, adolescente e jovens em cumprimento de medidas sócio educativas e mulheres beneficiárias de programas de transferência de renda, nos cursos de bolsa-formação. (BRASIL, 2011a).

Várias são as ações que fazem parte do leque de atuação do programa, estas dão continuidade às diversas iniciativas de ampliação de vagas para formação profissional. Como exemplo do projeto de expansão da rede federal de ensino e rede estadual; oferta de bolsas de estudo para estudantes e trabalhadores, em especial os beneficiários de programas sociais, entre outros.

Castioni (2013), afirma que a atuação principal do MEC se pautava na organização do sistema escolar, mas ao assumir a responsabilidade de

organizar o PRONATEC, cujo foco principal é a formação para o trabalho, lhe faltou organicidade e experiência. Segundo o pesquisador as parcerias feitas com o sistema S tomaram duas perspectivas distintas: a primeira benéfica do ponto de vista técnico, pois o programa se alia a entidades que possuem experiência significativa e histórica sobre o tema (formação do trabalhador), além de possuir boa estrutura e número expressivo de professores.

Por outro lado, essa parceria fragmentou as iniciativas com a rede pública, castigada há décadas com baixo investimento público, essas iniciativas para se firmarem necessitam de muito mais investimentos em estrutura e professores para garantir a absorção de toda a demanda idealizada pelo programa, isto é, acredita-se que em pouco tempo os recursos tenderão a ser reduzidos e direcionados para a rede privada.

A partir do seu entendimento sobre as parcerias público privada envolvendo a formação profissional, Lima (2012) afirma que tendem a surtir efeitos danosos ao processo educacional no Brasil. Já que o estado se coaduna ideologicamente com o neoliberalismo, essa atitude deixa margem para atuação da iniciativa privada, realidade observada em seções anteriores, permitindo que compartilhem a responsabilidade de formar o trabalhador da sua maneira e quase sem intervenção do Estado causando por consequência a mercantilização da educação.

Acreditamos que essa mercantilização pode ser vislumbrada na formação humana com base em dois indicadores: 1) a fragmentação e a desarticulação curricular, que indicam a aceleração dos tempos formativos, fruto do pragmatismo, do utilitarismo pedagógico que tende a implantar configurações curriculares que desprezam os vínculos epistêmicos existentes entre teoria e prática, entre formação geral e formação específica; 2) as novas formas de esvaziamento da intervenção do Estado, que pseudo criam direitos validados pela via meritocrática sustentada pelo financiamento público de bolsas de estudos que reiteram as parcerias público-privadas. (LIMA, M., 2012, p.77).

Além disso, os cursos oferecidos pelo programa se escalonam nas seguintes modalidades, de formação inicial e continuada, conhecidos com cursos FIC, que são considerados de curta duração com carga horária mínima de 160 horas, direcionado para aqueles beneficiários do seguro-desemprego e de programas inclusivos do Governo Federal, os alunos interessados podem

estar cursando ou nem ter concluído o ensino fundamental, situação que caracteriza a formação direcionada de forma exclusiva para atender as demandas do mercado, realidade que não garante o emprego, mas reforça a necessidade fomentar a indústria da certificação.

Há os cursos de média duração, oferecidos aos alunos que frequentam os médios técnicos (integrados) nas Instituições Públicas Federais e Estaduais, nestes, a carga horária chega a mais 800 horas-aulas. Mas o ponto forte do programa está nos cursos de curta duração, que reforça o caráter compensatório e de dualidade educacional há tempos inserido no panorama educacional brasileiro.

Para nós, não resta dúvida de que se trata de um programa inserido no contexto da acumulação flexível capitalista brasileira, no momento em que as taxas de desemprego são as mais baixas da história brasileira. É um programa inserido em um quadro no qual o governo trata de trazer para o mercado de empregos trabalhadores até então excluídos por variadas razões econômicas, sociais, políticas e culturais. Um programa de inclusão dos excluídos, com objetivo de garantir a oferta de mão de obra com baixos salários, no intuito de reduzir a pressão por elevações salariais e de tornar viável a expansão das relações capitalistas no país. (RIBEIRO, 2014, p.17).

O embate envolvendo a profissionalização no Brasil é pauta de reivindicações tanto dos movimentos sociais e intelectuais que lutam por uma educação igualitária e ampla, quanto pelo mercado que busca utilizá-la para a formação de sua mão de obra. Na maioria das vezes os interesses dos grupos econômicos são atendidos, pois pressionam governos a atuarem em seu favor na elaboração de leis que propiciam a massificação da força de trabalho, o PRONATEC é um exemplo dessa realidade. (DA SILVA, 2014).

Ao final desta seção podemos evidenciar que desde as primeiras iniciativas educacionais empreendidas no Brasil, a formação do trabalhador seguiu caminhos que foram determinados pela produção e por organismos internacionais. O caráter assistencialista é outra característica observada, fato que ficou evidente devido em determinado momento histórico o foco da formação para o trabalho ser direcionada somente aos sujeitos considerados excluídos do processo produtivo. Características que foram atenuadas, porém não extintas, que se deram a partir das transformações nos processos

produtivos e parte pelas reformas na educação profissional, que reforçou a divisão de acesso ao ensino técnico do propedêutico. Ou seja, permanece a divisão educacional, fato atestado pelos investimentos que ocorrem há décadas nas instituições privadas como o sistema S, que sob influência dos ordenamentos do mercado e coadunado pelo Estado atuam no disciplinamento do trabalhador.

Entretanto, essa dinâmica é cercada de sujeitos que em suas vivências não se renderam facilmente, tanto que há décadas travam uma batalha contra esse modelo buscando a ressignificação do trabalhador do campo, na luta pela terra e na criação de políticas que representem seus anseios e necessidades sejam (educacionais, econômicas e sociais), estes estão compreendidos nos movimentos sociais por uma educação do campo, cujos debates e contrapontos veremos a seguir.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PROJETO DE FORMAÇÃO DA RESISTÊNCIA

“Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo [...]. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso a todo o povo à educação”.

(CALDART, 2011, p. 149-150).

Para podermos realizar uma análise da educação profissional para o campo, consideramos necessário apresentar, como antes anunciamos, iniciativas contra hegemônicas de educação. Para tanto, esta seção traz os debates do processo de criação do movimento por uma educação do campo, idealizada pelos movimentos sociais dos trabalhadores rurais (com forte protagonismo do MST). Na primeira subseção desenvolveremos uma discussão sobre a carga semântica do termo “rural” e trataremos da composição dos movimentos de resistência, produzindo novas formas de conceituar o campo, para isso utilizaremos os trabalhos de Fernandes e Molina (2004), Ribeiro (2012), Fernandes (2006), Silva (2006), Caldart (2004).

Na segunda subseção trataremos dos embates que ocorreram entre os movimentos sociais e a luta pela terra e os primeiros encontros de planejamento e discussão realizados por meio de congressos nacionais, que colocaram as reivindicações do movimento dentro do debate político educacional do Brasil. Para isso realizamos um recorte temporal entre os anos de 1998 a 2002, período de intensos debates a nível nacional, nestes sugeriram as primeiras pautas e objetivos da educação do campo, autores como Manfredi (2002), Fernandes (2012), Leite (2012), Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) serviram como base para a discussão.

Na subseção seguinte, discutiremos sobre a influência do MST nessa dinâmica em construção, também será debatido sobre os aspectos pedagógicos e

metodológicos da educação do campo. Utilizamos os estudos de Molina e Fernandes (2004), Arroio, Caldart e Molina (2011), Caldart (2010) e (2004).

Por último será apresentado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e suas principais características, projeto materializado das reivindicações dos movimentos do campo tornou-se marco de política pública educacional direcionada aos camponeses, também trataremos sobre as Escolas da Família Agrícola, iniciativas que contrapõem os modelos hegemônicos do capital, foram utilizados os estudos de Oliveira (2013), Pereira (2012), Jesus (2015), Molina e Jesus (2010), Caldart (2004), Nosella (2012) e Ribeiro (2008).

3.1 Educação Rural: um Paradigma a Ser Quebrado

Como defendemos na seção anterior, o capitalismo, ao mudar suas estratégias para se adaptar aos ciclos de crise, gerou a necessidade de criar ou repaginar expressões para representar o novo. Mais um exemplo dessa estratégia foi o aparecimento na década de 1990, do agronegócio, quando essa cadeia de relações comerciais envolvendo a comercialização de produtos da agricultura ganhou espaço e representação no Brasil. O termo “agronegócio” é considerado moderno, porém não é recente: segundo a Associação Brasileira do Agronegócio da Região de Ribeirão Preto (ABAGRP), foi criado por pesquisadores da Universidade de Harvard em 1957, numa tradução de “*agrobusiness*”. No Brasil tomou vários conceitos, entre eles:

Agronegócio é a soma das operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas, das operações de produção nas unidades agrícolas, do armazenamento, processamento e comercialização dos produtos agrícolas e itens produzidos a partir deles. E envolve desde a pesquisa científica até a comercialização de alimentos, fibras e energia (ABAGRP, 2016).

O espaço rural passa a integrar a nova imagem da agricultura capitalista, antes atrasada, agora moderna. Fernandes e Molina (2004) ressaltam que a exaltação da produtividade e geração de riqueza, consequência do aprimoramento da agricultura, foi uma forma encontrada para validar as iniciativas do agronegócio que ganhou maior visibilidade no Brasil. Houve vários empreendimentos tecnológicos no meio rural a partir de então, tornando o país um dos maiores

agroexportadores do mundo.(ABAGRP, 2016). Mas não houve o combate às desigualdades sociais no campo na mesma intensidade.

Como forma de legitimar as empreitadas do agronegócio, “há uma construção ideológica que muda a imagem latifundista da agricultura capitalista como algo bom e importante para a nação”. (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 41). Isso se deve a questão do uso da palavra produtividade, termo que se incorpora à autodescrição do agronegócio buscando se opor à denominação de latifúndio improdutivo, próprio das lutas pela reforma agrária. A construção desse imaginário proporcionou que o agronegócio ocupasse ainda mais extensões de terra, ampliando sua capacidade de geração de lucro, com a utilização de tecnologia e agricultura intensiva. Estes grandes latifúndios de forma geral são legalizados perante o Estado, realidade que cria um ambiente econômico instável e desigual, que produz desigualdade e tensões entre os camponeses e o agronegócio como consequência dessa situação.

Os movimentos sociais do campo nasceram como forma de enfrentamento contra essas investidas, lutando, entre outras coisas, para garantir sua participação em espaços políticos, com o intuito de reivindicar políticas públicas e investimentos educacionais para os camponeses. Esses movimentos não compactuavam com a imagem que foi criada pelo capitalismo em relação à concepção de rural como espaço atrasado que necessitava de modernização.

Essa concepção nos leva a refletir sobre esse enunciado “rural”, e percebemos que a sua construção faz parte do nosso cotidiano. Ao refletir sobre seu significado acreditamos que emergirá em nossa mente de forma instantânea, várias imagens: a escola de pau-a-pique, cadeiras e mesas feitas de pedaços de madeira, longas distâncias entre a casa e a escola, falta de conhecimento técnico entre outros. Esses efeitos de sentido surgiram com base em práticas sociais que remetem a própria história do rural no país. Mas somos chamados a refletir que na tessitura desses discursos existem questões profundas que remetem a disputas de poder, conflitos e no caso da nossa pesquisa a projetos de educação.

O rural é definido a partir do sujeito que vive nessa localidade, Ribeiro (2012, p.295) afirma que “trata-se da população agrícola que residem e trabalham nas zonas rurais (...) e que dependem da agricultura para seu sustento [...] e recebem os menores rendimentos”. Nesse imbricado de relações com a terra estes sujeitos

produzem suas singularidades por meio de sua cultura e do seu modo de vida. No contexto educacional pensa-se numa educação que leve em consideração suas especificidades ao proporcionar um projeto que alie o trabalho e educação, porém, essa ideia desvirtua-se dessa concepção a partir do momento em que projetos educacionais padronizados com base nos interesses da produção e aliados as especificidades do ensino urbano são destinados aos camponeses, como afirma Ribeiro (2012, p.296),

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados.

Pensar a educação rural é pensar num camponês disciplinado para ser produtivo aos moldes do agronegócio, suas atividades os levam rumo ao aprimoramento de competências para contribuir para que o rural se torne um negócio aos moldes das demandas do mercado. O rural é visto como um problema para o processo de desenvolvimento, diferente da zona urbana que acolhe facilmente as mudanças necessárias, exemplificamos anteriormente, as iniciativas dos organismos internacionais na formação profissional no meio rural, como o Sistema Escolas Fazenda, tema aludido na seção anterior.

Para manter essa dinâmica em funcionamento, houve a necessidade do próprio capital por meio do agronegócio de pressionar os países por políticas de acesso à educação direcionada aos camponeses, devido aos baixos níveis escolares, pois essa realidade dificultaria a própria disseminação da cultura do moderno no meio rural, pois a tecnologia que estava sendo implantada na agricultura necessitava de mão de obra qualificada.(RIBEIRO, 2012).

Fernandes e Molina (2004) e Fernandes (2006) discutem sobre as características do rural e entendem sua atuação como um paradigma que deve ser combatido, a mudança ocorrerá somente com a superação do capitalismo, pois sua atuação é devastadora.

Na relação homem-terra esse paradigma se fortalece pelo princípio da exclusão de tudo que não o comporta. No paradigma do rural tradicional há, pois, seleção e rejeição de ideias integradas nas teorias que fundamentam esse modelo. No contexto discutido, as ideias são perceptíveis por

produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros. Deste modo o paradigma do rural tradicional elege, seleciona o que lhe interessa como modelo econômico e cultural. Ao privilegiar operações lógicas para produzir uma realidade, valida suas próprias escolhas e as tornam universais. (FERNANDES E MOLINA, 2004, p.35).

Fernandes (2006) trabalha a noção de território para diferenciar a concepção do agronegócio em relação à concepção do camponês. Para ele, a noção de território é complexa, deve ser considerada com espaço de compartilhamento de vida, cultura, educação, trabalho, infraestrutura entre outros, um está ligado ao outro e, não deve ser visto de forma separada.

Por outro lado, o agronegócio vê o território de forma diferente, seu jeito de olhar é pormenorizado, ou seja, a “educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio, essa concepção territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento” Fernandes (2006, p.30). Não é de seu interesse que a educação do camponês seja libertadora. A educação do campo deve ser entendida não somente como formação para o trabalho, mas para a vida, essa é a noção de campo que emergiu entre a década de 80 e 90, pois gera desenvolvimento e conhecimento para resistir, como veremos o surgimento das EFAs.

3.1.1 Educação do Campo: as Escolas Família Agrícola (EFA)

Ao refletirmos sobre educação profissional direcionada aos camponeses, somos chamados a entender como uma iniciativa que se opõe as iniciativas de aligeiradas e de curta duração, destinada a formação de mão de obra para o mercado, essa não representa os ideais de formação alargada pensada para o camponês.

Para que um modelo pedagógico direcionado a formação do camponês fosse concretizado, foi necessário que houvesse disputas e consequentes conquistas política. Citamos a conquista da garantia do regime de alternância nas práticas educacionais. Esta foi consolidada na no art. 23 da LDB de 1996 que assegura: “a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de período de estudos”. Prática pedagógica conquistada pelos movimentos sociais, pois nela se garante a integração do (tempo escola e tempo comunidade), fazendo do processo educativo uma parte integrante da vida cultural e

socioambiental do camponês, mantendo as tradições e correlacionando o ensino com a prática em sua comunidade.

Paolo Nosella trabalhou diretamente na implantação do modelo da Escola da Família Agrícola (EFA) no Brasil. Acreditamos necessário deixar claro que, para o autor não se tratava de uma educação profissional para camponês, mas de um modelo de educação que serve para o campo. Contudo, trataremos dessa temática devido as suas características se assemelhar a educação profissional no contexto defendido pela educação do campo, isto é, que trabalha a formação do camponês em sentido amplo, não somente voltado ao mercado de trabalho.

Se faz necessário entender como emergiu essa concepção educacional, Nosella (2012) nos direciona a entender a Itália do final do século XIX. Nela, como no Brasil (descrito na seção segunda deste trabalho), existiam consideráveis discrepâncias entre a educação oferecida no meio rural, da educação destinada às grandes zonas urbanas. A influência das cidades e todas as suas oportunidades motivavam cada vez mais as famílias a direcionarem seus filhos para viver e estudar lá. Uma vez letrado e formado o filho do camponês não retornava para sua casa e desenvolvia suas atividades nas cidades, ao ponto de até ocultar sua origem camponesa. (NOSELLA, 2012).

Nosella (2012) conta sobre um filho de camponês que se torna padre, o sr. Granereau, que descontente com a realidade vivenciada pelas populações do campo, decide retirar-se de sua paróquia localizada em um grande centro, para instala-se numa pequena comunidade localizada na zona rural. Lá, o Padre percebe o descaso com a educação do camponês, tanto por parte do Estado que investia somente no ensino urbano e incentivava os filhos dos agricultores para sair do campo, como da igreja que baseava seu ensino no modelo renascentista, já ultrapassado, tendo em vista as mudanças sociais e políticas da época. Diante dessa realidade restou-lhe enfrentar o problema e ensaiar a criação de uma nova escola.

[...] após muitas dificuldades, no dia 21 de novembro de 1935, quatro alunos se apresentaram à casa paroquial. O padre Granereau mostra-lhes a Igreja, o presbitério, a casa paroquial, sublinhando que tudo aquilo tinha um aspecto de ruína e acrescentava: “tudo isto é símbolo de mundo rural... se quiserem começaremos algo que mudará tudo”. Naquele dia começou a primeira *Maison Familiale* ou Escola da Família Agrícola. (NOSELLA, 2012, p.46).

Ribeiro (2008) ressalta que a ideia de alternância nasceu da necessidade de adequação a realidade dos jovens camponeses, isto é, eles não tinham o tempo disponível somente para estudar, pois a responsabilidade de tomar de conta das atividades familiares na lavoura fazia parte da sua vida. Esse fato foi evidenciado pelo padre, pois os filhos dos camponeses desistiam do ensino regular em função de ajudar os pais na lavoura. Deste modo, o padre teve que adequar às aulas a essa realidade, os alunos de início passaram a estudar um período de três semanas e depois retornavam para suas atividades em suas casas.

Portanto, desde o começo, praticamente, nasceu a ideia de alternância: uma semana por mês na escola da casa do padre, os outros dias na escola da vida. Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material, que chegava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote. Nesta reflexão, obviamente, entrava muito assunto religioso de formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre os valores do campo etc. (NOSELLA, 2012, p.48).

Diante do que foi falado podemos entender que se trata de uma formação profissional direcionada ao camponês que estava sendo introduzida, tendo em vista que se tratava de conteúdos técnicos que visavam a sua aplicabilidade na terra e na sua vida social. A diferença se dá pela integração com o regime de alternância que a princípio tinha o intuito de aliar a educação com a vida, que passou a ser um dos diferenciais desse modelo educacional.

Nosella (2012) dedicou-se a estudar o processo de implantação da EFA em solo Capixaba, ou seja, no Estado do Espírito Santo, onde houve a primeira experiência de EFA no Brasil. A realidade do campo no Brasil da década de 60 era tão contraditória quanto na França à época do nascimento das EFAs, isto é, baixa produtividade, falta qualificação técnica, significativa evasão populacional para os grandes centros e decadência escolar.

Para articular a implantação das EFAs no Espírito Santo, foi criada em 1968 a entidade, Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que tinham como objetivo, “a promoção da pessoa humana, através da ação comunitária [...] inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação

cultural, social e econômica dos agricultores”. (NOSELLA, 2012, p.64). Essa entidade que articulava todas as ações relacionadas a formação dos camponeses na nova dinâmica das EFAs.

Qual era a dinâmica educacional e ideológica das EFA naquele momento?

O Plano de Formação que compreende o currículo específico de uma EFA tinha como finalidades: a Formação de “agricultores técnicos”, dando ênfase na construção do Projeto do aluno para a sua permanência no campo, utilizando novas tecnologias e recursos; a formação humana e a formação para a cidadania e, sobretudo, uma preocupação com o engajamento sócio-político nas comunidades, movimentos sociais e sindicais, conforme afirmam “os pioneiros” e os relatórios de atividades do Mepes. Os alunos engajavam em “ações comunitárias” quando estavam com a família. Estas ações tinham como objetivos, além da promoção social das famílias camponesas, tornar os alunos líderes em suas comunidades. (BEGNAMI, 2003, p.32).

Para melhor entendimento Ribeiro (2008) relata sobre as diferenças sutis entre as EFAs e CRFs instituídas no Brasil, a primeira enfatiza a formação escolar em regime seriado, que em alguns casos é articulada com as Secretarias Estaduais de Educação, que disponibilizam formação técnica em nível fundamental, médio ou técnico agropecuário. Na segunda o foco maior é o tempo casa/familiar que serve como base para sua formação, dividindo em períodos de tempo casa e na escola, isto é, o educando poderá passar algumas semanas estudando em regime de internato e depois voltar para suas atividades no campo, mas é importante ressaltar que ambas, da sua forma, trabalham com regime de alternância, ademais:

As CFRs, sem descuidar da formação escolar, dirigem seu foco para o trabalho agrícola, enquanto que as EFAs, sem abrir mão do trabalho agrícola, estão mais direcionadas à escolarização formal. Coincidem, entretanto, na manutenção do termo Pedagogia da Alternância que identifica livros, artigos, reportagens e boletins informativos que tratam do tema. (RIBEIRO, 2008, p.37).

De maneira semelhante a implantação da EFA no Espírito Santo, como vimos até aqui, gostaríamos de trazer essa experiência da EFA no Estado do Pará, especificamente na cidade de Marabá. Independente da distância geográfica, Marabá e região também sofriam por baixa produtividade, falta de qualificação técnica e poucas iniciativas de pesquisa científica na área.

Ao contrário do Espírito Santo que sofria de evasão das populações do campo para a cidade, na Amazônia no período de 1970 a 1980 a movimentação

migratória para as porções de terra era intensa. Intensos eram as disputas e conflitos por terra e nessa dinâmica os camponeses estavam diretamente envolvidos, nesse período nasceram sindicatos, associações de agricultores, além do envolvimento da igreja e instalação dos órgãos públicos, como estratégia política de estruturação dessa região. No ano de 1988, foi criado o Centro Agroambiental do Tocantins (CAT), projeto que contou com a parceria e participação de pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA) e pesquisadores franceses, com intuito de gerar pesquisa e fomentar estratégias de desenvolvimento para os agricultores, sendo que esse projeto idealizou na década de 1990 o surgimento da primeira EFA na cidade de Marabá. (ALMEIDA, 2011).

De acordo com o pesquisador, o projeto de criação da EFA em Marabá foi idealizado num encontro de jovens agricultores que ocorreu no ano de 1993, o objetivo deste encontro era debater sobre a educação rural e essa pauta foi discutida por todos como satisfação. Entretanto, um projeto dessa envergadura necessitava de planejamento e articulação com os demais atores e buscar outras experiências em outros estados, neste caso foram buscar no estado do Maranhão na cidade de Porção das Pedras, local que já existia uma EFA, a visita foi bem-sucedida. Com o decorrer do tempo tanto a CAT, quanto a Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA) adotaram a iniciativa.

Projeto que foi concretizado no ano de 1996, com uma turma de 22 alunos, a partir daí vários foram os desafios e parcerias:

Depois de 2001, os recursos necessários à manutenção e funcionamento da EFA vieram de várias fontes. Alguns materiais didáticos e a remuneração dos profissionais/monitores originam-se de acordos firmados com a Secretaria Municipal de Educação de Marabá (SEMED). Parte dos recursos alimentícios era também de responsabilidade dos jovens e suas famílias, através da cota financeira estabelecida pela escola a ser repassada pelos jovens, ou, quando estes não dispunham deste recurso em espécie, poderiam fazê-lo com produtos alimentícios produzidos pela família. (ALMEIDA, 2011, p.146).

Essa lógica influencia até hoje na inserção dos sujeitos do campo como protagonistas da sua formação profissional, não distanciando de sua responsabilidade social junto a sua comunidade e dos interesses políticos que lhe são inerentes. Essa dinâmica também serve como ponto de partida para as concepções atuais de educação profissional do campo. Neste quesito trazemos o

trabalho de Caldart (2011), que discute sobre as três grandes dimensões que foram definidas para nortear a educação profissional do campo, elaboradas durante o Seminário Nacional de Educação Profissional realizado em 2008 pelo PRONERA.

Segundo a pesquisadora, a primeira dimensão engloba a responsabilidade dos cursos em desenvolver a elaboração de estudos que envolvam as práticas do campo, da construção de uma matriz científica e tecnológica que proporcione o desenvolvimento do trabalho no campo, não fugindo da dinâmica sustentável. A segunda caminha na direção de enfrentamento do sistema hegemônico do capital, ou seja, o camponês é levado desenvolver sua consciência crítica e engajamento em lutas sociais, visando a ruptura desse sistema opressivo e desigual, com foco nas pessoas e nas possibilidades de mudanças que podem surgir a partir da sua atuação, diferente da tendência disciplinatória e meramente mercantil do capitalismo. (CARDART, 2011).

E para finalizar Caldart (2011) afirma que a terceira dimensão propõe a construção de um modelo de formação que englobe o que foi estabelecido nas duas outras dimensões, proporcionando uma educação profissional que faça interface com a realidade do campo. Essa concepção necessita estar materializada no projeto político-pedagógico que deverá ser implementado.

A ideia de inserir a educação profissional voltada ao campo aliada a dinâmica da pedagogia da alternância, representa uma possibilidade eficaz de proporcionar formação técnica ao camponês, essa metodologia tornou-se uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo. Contudo, a pesquisa de Ribeiro (2008) chama a atenção para as diversas formas de aplicação que foram tomadas ao passar das décadas pelo Estado e pela indústria distorcendo essa concepção.

Sendo assim, Ribeiro (2008) relata que a alternância foi utilizada na França a partir da década de 80 como forma de resolver a problema de evasão dos alunos pobres do ensino regular; outra forma é a utilização pelas empresas em regime de alternados de trabalho e estágio remunerado para os trabalhadores. A forma generalizada que foi desenvolvendo-se levanta questionamentos sobre o distanciamento que a pedagogia tomou a partir do momento que foi absorvida pelos demais setores políticos e econômicos, suscitando a necessidade de revisão e reafirmação constante dos reais objetivos desse método, para isso relembremos o objetivo da EFA em Nosella (2012, p.84),

Na determinação das características da sociedade futura que as Escolas-Família pretendem construir, destacam-se os conceitos de participação, igualdade, conscientização, democracia, fim da exploração entre as classes trata-se de uma escola cujo objetivo fundamental explícito visa uma mudança social [...]. Quanto ao problema da fixação do homem no campo para evitar o êxodo rural, o documento contorna a dificuldade no sentido da Escola-Família tentar evidenciar, junto aos alunos, todas as possibilidades que o campo oferece sem, porém, criar obstáculos à eventual opção de saída dos mesmos para as cidades. Em outros termos, pode-se dizer que a Escola-Família não é profissionalizante e sim vocacional, a serviço dos adolescentes do meio rural.

A partir do que foi visto até aqui, podemos entender que as EFAs representam de maneira significativa uma iniciativa contra hegemônica, ademais, nascida das intervenções das entidades religiosas e apropriada pelos diversos movimentos sociais, sindicalistas e luta pela terra. De forma alguma representam o modelo de educação profissionalizante defendido pelo capitalismo, mas levanta a bandeira de uma formação para a vida, não distanciada das lutas e embates ideológicos com vistas a emancipação das minorias do campo, como o caso da sua principal bandeira, a luta pela terra.

3.2A Luta pela Terra: Compromisso Ético-político

O envolvimento dos movimentos sociais do campo nos embates políticos nacionais criou força nas últimas décadas em resposta à política de Estado que favorece o mercado com foco no desenvolvimento agroindustrial do país. A principal exigência dos movimentos sociais nessa conjuntura conflituosa, como já evidenciado neste trabalho, gira em torno da elaboração de políticas de Reforma Agrária para assim desenvolver econômica, social e politicamente às populações do campo.

Importante reforçar que a luta pela terra perpassa todo o período histórico do país, mas ganhou novo fôlego, dinamismo e planejamento a partir ao final da década de 1970 com a intervenção dos sindicatos de trabalhadores e a criação do MST. Movimento que criou forma com a união de diversos sujeitos e instituições: “posseiros, minifundiários, trabalhadores assalariados, lutadores sociais, sindicatos rurais, Comissão da Pastoral da Terra (CPT)”, conforme Fernandes (2012, p.498), todos à margem dos processos de expansão do capitalismo nas zonas rurais.

Como forma de ampliar o debate e montar uma melhor organização a nível nacional, novos passos tinham de ser dados, para isso foi realizada no ano de 1984 o I Encontro Nacional em Cascavel, no Estado do Paraná, com intuito de delimitar o campo de atuação do movimento. Um ano depois na cidade de Curitiba-PR, foi realizado o I Congresso, com a presença de mais de 1000 delegados representando 23 Estados da federação. (MANFREDI, 2002).

Nesses encontros e em muitos outros que ocorreram ao longo das décadas de 1980 a 1990, a exemplo do encontro em 1997 que discutiu sobre a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tema que discutiremos mais adiante. Vários foram os temas e objetivos propostos, temas que variavam de acordo com a complexidade sociopolítica vivenciada. Contudo a principal estratégia do MST é buscar por meio das ocupações das frações de terras, transformar estes espaços em resistências camponesas contra a hegemonia do latifúndio e das iniciativas do agronegócio. Esse processo pressiona os governos a criar assentamentos, com intuito de atender às exigências e minimizar os conflitos no campo. Ocorre que nesses assentamentos ou frações de terras ocupadas, emergem várias necessidades que depois de um tempo são necessárias que façam parte da pauta de reivindicações, como ressalta Fernandes (2012),

Essa ação e sua reprodução materializam a existência do MST, iniciando a construção de sua forma de organização, dimensionando-a. A luta é dimensionada em vários setores de atuação do movimento, como a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social. Por meio desse processo de territorialização, o MST contribuiu para a formação de milhares de assentamentos e centenas de cooperativas e de associações agropecuárias. (FERNANDES, 2012, p.498).

A criação dos assentamentos reflete a luta contínua dos movimentos dos trabalhadores para garantir seu espaço de trabalho, sustento e convívio social, frente as intervenções dos latifundiários e grupos comerciais no rural brasileiro. Como afirma Leite (2012), essa pressão social desestabiliza os governos e os forçam a sair de sua posição inerte para criar políticas de Reforma Agrária e a criação de assentamentos é uma das principais estratégias utilizadas. O pesquisador acentua que a partir dessas iniciativas o número de assentamentos no Brasil aumentou gradativamente desde a década de 80, fato que atesta o poder de

atuação desses movimentos em incluir as demandas dos povos do campo na pauta política nacional.

No Brasil, o termo assentamento rural esteve atrelado, por um lado, à atuação estatal direcionada ao controle e à delimitação do novo “espaço” criado e, por outro, às características dos processos de luta e conquista da terra empreendidos pelos trabalhadores rurais. (LEITE, 2012, p.111).

Esse jogo ficou claro a partir dos embates que ocorreram na década de 80 entre os ruralistas e os movimentos sociais com foco na criação do dispositivo que regulamentaria a Reforma Agrária no país. Este fato culminou no governo do então Presidente José Sarney, momento em que foi criado o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNERA) por meio do Decreto 91.766 de 1985. Entretanto, esse Decreto foi totalmente desfigurado da sua ideia original, pois favoreceu os grandes capitalistas e latifundiários. (FERNANDES, 2012).

O que restou como saldo positivo a favor dos movimentos sociais do campo foi a garantia de implantação de assentamentos, com foco maior nas Regiões Norte e Nordeste. Essa estratégia foi entendida como forma de minimizar a pressão dos grupos sociais descontentes pela derrota na arena política na formulação do Decreto. Como estratégia de pressão, os assentamentos, a partir daí, tornaram-se referências objetivas da força e articulação, sendo traduzida num movimento de visibilidade social e política para os camponeses, “dando nova coloração a “categoria” classificada pelas agências governamentais como eminentemente técnica”. (LEITE, 2012, p.112).

Como fruto dessas tensões, os últimos governos atenderam a várias demandas de infraestrutura e financiamento que possibilitaram melhorias nas condições de moradia e incentivos ao desenvolvimento econômico dos camponeses assentados. Para isso, os assentamentos fazem parte de várias políticas públicas próprias, articuladas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que opera na “implantação dos lotes, com recursos para construção da moradia, custeio da produção, crédito para investimentos por meio do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF)”. (MONTE e PEREIRA, 2009, p. 1025).

Uma das consequências da conquista do movimento é ver seu projeto sendo materializado em políticas públicas para o campo, no formato de assentamentos. O

governo ao tomar a ideia de organizar o processo de Reforma Agrária, criou os Projetos de Assentamentos (PA), que possuem como objetivo:

Tomar o beneficiário do Projeto de Assentamento independente e capacitado para continuar desenvolvendo sua própria atividade, em busca da estabilidade social e da conquista da cidadania, tornando-o sujeito do desenvolvimento sustentável rural. (MONTE e PEREIRA, 2009, p.1027).

Ainda segundo os autores, para isso ocorrer, é necessário que o PA passe por um processo de estruturação que segue uma série de etapas que serão conquistadas ao longo de sua existência, como: concessões de créditos, a exemplo do Programa de Crédito Especial da Reforma Agrária (PROCERA), que anos depois foi substituído pelo PRONAF; implantação da infraestrutura: construção de casas, melhorias nas estradas de acesso e suporte técnico, Itens indispensáveis no plano do governo para a consolidação do assentamento.

Sair do anonimato e batalhar por melhorias, como acesso a financiamentos, infraestrutura, saúde e educação foram as novas conquistas não só do MST, mas de toda uma coletividade, que se autodenominou povos do campo. A organização desses povos fez nascer o movimento por uma educação do campo, que articula até nos dias atuais as esferas política, educacional, sindical, movimentos sociais para pensar uma educação que transformadora para o campo.

Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart, (2011, p.33) “Um passo importante é reconhecermos a necessidade da escola *no* campo e *do* campo, valorizar essa condição é o ponto de partida”. Nesse sentido gostaríamos de chamar a atenção para a mudança semântica: na denominação do “rural”, cujo foco está na questão geográfica; nas denominações “do” campo e “no” campo, se incorpora ao geográfico (“no” “campo”) a conotação da organização dos camponeses (“do” “campo”).

3.3 Educação do Campo

Essa nova forma de reorganização social que nasce com o MST, faz surgir as primeiras demandas relacionadas à educação do campo e com ela o desejo de qualificação profissional das novas gerações de jovens e adultos camponeses.

Há de se ressaltar que a educação reivindicada pela educação do campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Inclui a preparação para

diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território camponês cuja base de desenvolvimento está na agricultura – agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação etc. – e se relaciona ao acesso dos camponeses à educação e particularmente à educação escolar, incluída nela os cursos de educação profissional. (PEREIRA, 2012, p.288).

A educação pensada *no* e *do* campo é vista de forma que concilie não só instrumentalização das atividades agrícolas, mas, que leve em consideração aspectos cultural, territorial e que se adapte ao conhecimento de suas populações. Esse pensamento é discordante da iniciativa capitalista, a qual tende a homogeneizar as formas de educação, ademais, faz uma proposta para o campo e não com o campo (MOLINA e FERNANDES, 2004). Que trabalha justamente o contrário, isto é, concilia o tempo escola e tempo casa, momento em que o educando poderá estabelecer melhor a relação teórico prática, além de conciliar com sua realidade de trabalho.

Como forma de ampliar a ideia de uma educação “do” e “no” campo, discutir novas possibilidades e levar para todo o Brasil, foi criada a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” no ano de 1998, realizada no estado de Goiás, “evento considerado como um ‘batismo coletivo’ da luta dos movimentos sociais e das educadoras e dos educadores do campo pelo direito à educação”, conforme Arroio, Caldart e Molina (2011, p.16). Outro marco para a discussão do tema se deu na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada no ano de 2002, momento que houve a participação de várias instituições como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UNB).

Nas conferências a discussão perpassou por várias questões conceituais antes de articular uma proposta profunda de educação formada pelos e para os sujeitos do campo. Fatores complexos foram enunciados e debatidos, a exemplo das fragilidades econômicas, sociais, culturais e políticas que dificultaram no processo de significação do homem do campo.

Um dos vários temas trabalhados nas conferências foi a articulação entre educação e o campo. Discutiu-se que a educação pensada para o campo não deveria ser a mesma direcionada para educação urbana, ocorreu da necessidade de ser uma educação específica, diferenciada, ou seja, alternativa. Que tivesse como

foco a mudança desses sujeitos, não impondo a cultura da cidade, mas que entendia o campo como um território vivo e que possui sua singularidade, mais ainda, que promova a cidadania. (ARROIO, CALDART e MOLINA, 2011).

A concepção de Educação do Campo que temos trabalhado refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE 01 de 2001, torna-se fundante para reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas. (SILVA, 2006, p. 61).

Essas diversas possibilidades de empreender uma educação que fosse múltipla, que reflita a diversidade do campo, que se baseia nas realidades vivenciadas em ambientes não escolares, como a agricultura, as tradições e culturas camponesas, reforça o próprio conceito de *campo* defendido pelos movimentos sociais. A decisão de utilizar o termo *campo* carrega em si todos os conflitos e resistências dos trabalhadores que fazem parte desse território, isto é, está estritamente ligado a concepção histórica do enunciado *camponês*. Designações são tomadas de diversas formas dependendo da região: o caipira, sertanejo, caboclo, colono, roceiro, sem-terra, percebe-se que a maioria dessas designações representam uma visão ambígua, por um lado valoriza o camponês, de outro o deprecia. (ARROIO, CALDART e MOLINA, 2011).

O estudo de Fernandes (2006, p.28), demonstra que o conceito de campo, do ponto de vista dos movimentos sociais está relacionado a território, isto é, “onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista, denominada agronegócio”. Nesse espaço que ocorre a disputa de poder, onde os processos educacionais são o objetivo de ambas as forças, devido entenderem que a conquista desse campo marcará suas posições nesse jogo ideológico que refletirá de forma decisiva nas políticas públicas.

Molina e Fernandes (2005) e Caldart (2010) afirmam que a educação rural é representante de uma educação produtivista, vinculada ao capitalismo e a educação do campo a crítica desta última, que a educação rural direcionada aos camponeses não era o foco dos governos e sempre foi retirada da pauta nas discussões das políticas públicas. Como vimos nas seções anteriores os tímidos programas que

ocorreram no Brasil para educação rural foram pensados e elaborados sem sujeitos, sem a participação, mas prontos para eles, ou seja, a educação intitulada como rural não representa as demandas atuais dos movimentos sociais do campo.

O nascimento da educação do campo foi fruto de intensas mudanças que ocorreram no berço dos movimentos sociais, em especial durante o amadurecimento das reivindicações que brotaram em conjunto com as demandas educacionais para os assentamentos da Reforma Agrária no Brasil e seu desenvolvimento esteve atrelado a intensas discussões envolvendo vários atores, com intuito de desenvolver uma metodologia que refletisse a educação do campo. (FERNANDES, 2006).

3.3.1 Princípios Pedagógicos da Educação do Campo

O processo de construção de uma educação que refletia os anseios do campo toma forma e necessita que sejam desenvolvidos marcos teóricos para que essa concepção amadureça e produza frutos. Para que isso ocorra três tarefas foram tomadas como objetivo: manter sempre viva e memória da educação do campo, por meio dos seus sujeitos; foco nas lutas políticas e na construção de um projeto político pedagógico coerente da Educação do Campo. (CALDART, 2004).

A pesquisadora reforça que não é de interesse inventar um “ideário de Educação do Campo” (Caldart 2004, p.12), mas transformar com base nas experiências existentes, nas lutas, na singularidade dos seus sujeitos, as formas educacionais que se ajuste as suas demandas. Em movimento contrário às políticas unilaterais impostas há séculos no país, os movimentos sociais debatem como garantir a ampla participação popular nesse processo de transformação e ao mesmo tempo discutem sobre a dura realidade da educação direcionada ao camponês.

Uma primeira condição para construirmos esta escola do campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento [...]. Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização. (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2011, p.53).

A concepção de trabalho abordada diferencia-se das formas de trabalho capitalistas, como vimos ao estudar os regimes rígido e flexível de produção na

primeira seção deste trabalho, que veem o sujeito somente como mão de obra para o mercado, muito além, retoma a noção de trabalho como princípio educativo, pertencente a natureza do sujeito, ou seja, o trabalho forma e produz o ser humano. E diante das diversas concepções pedagógicas inseridas no contexto brasileiro e do mundo é interessante pensar no modelo de escola e de formação profissional que os movimentos sociais querem para seus adultos e crianças. (CALDART, 2004).

Durante o período de quase 20 anos vários foram os projetos pedagógicos formulados principalmente o MST que garantiram a transformação da educação do campo dentro do contexto político e educacional. Por exemplo da criação em 1996, do que ficou chamada de Escola Itinerante dos Acampamentos, que possui uma estrutura pedagógica própria e que atua na escolarização dos sujeitos que estão nos acampamentos ao longo das estradas de todo o país, conquista que durou 17 anos lutas e reivindicações para ser materializada. (CALDART, 2011, p.93).

A própria ideia de *movimento* tomada pelo ideário do MST coloca a educação e suas pedagogias existentes nesse processo, ou seja, de não se moldar dependendo das estruturas socioculturais e políticas existentes. A ideia não é criar uma nova pedagogia, mas de ampliar o leque de possibilidades de lidar com as existentes a favor da realidade do campo, para exemplificar as diversas formas pedagógicas que surgiram com o movimento, utilizaremos o estudo de Caldart (2011).

A pesquisadora, num primeiro momento, apresenta a *pedagogia da luta social*, essa perspectiva educacional utiliza o próprio movimento da luta diária dos sem-terra para enriquecer as práticas educacionais, posturas como inconformismo, sensibilidade, indignação diante das injustiças, entre outros são trabalhados com todos os educandos do movimento. Entender a história e os acontecimentos como situações que sempre estão em movimento, passíveis de mudanças e que podem ser modificadas pelos sujeitos, são noções fortemente trabalhadas por esta pedagogia.

Na *pedagogia da organização coletiva*, na própria vivência dos sujeitos do MST seja nos assentamentos ou nos acampamentos aflora uma relação de cooperação e trabalho coletivo que fortalece as relações sociais e de trabalho. O ato de pensar no todo e proporcionar uma melhor divisão de responsabilidades na lida do dia a dia, enfrenta a visão que se tem sobre o trabalho nos moldes capitalistas e

o foco no individualismo perde força nessa prática social. Pensar a escola nessa perspectiva é entender que a construção do conhecimento é realizada de forma coletiva, com sujeitos que reconhecem seu papel na sociedade.

A *pedagogia da terra* é a base do movimento, é na terra que as relações humanas ocorrem e se findam, é lugar de moradia e trabalho. Onde se planta e se colhe, respeitá-la e promover a sustentabilidade ambiental são fatores cruciais para a continuidade da sociedade no mundo. Essas noções práticas e filosóficas são trabalhadas como desafios para os educandos e educadoras do movimento.

A pesquisadora acrescenta a *pedagogia do trabalho e da produção*, pois o trabalho sempre andou articulado com a educação durante o processo de desenvolvimento da sociedade, ao contrário do posicionamento dualístico utilizado pelo capital, tema abordado na primeira seção desta pesquisa. O trabalho serve como fonte de interação entre os sujeitos e a natureza, por ele perpassa a educação e os processos produtivos. Entender o trabalho como prática educacional e pedagógica ajuda os sujeitos a perceberem sua interação com a cultura, economia, valores e principalmente humaniza ou desumaniza os sujeitos, trabalhar essas concepções numa perspectiva coerente é o objetivo dessa pedagogia.

Os movimentos sociais sabiam da necessidade de ganhar espaço nesse jogo político e ideológico, arena há tempos influenciada pelo capital por meio dos organismos internacionais. Ocupar espaços de discussão no campo educacional, sindical, das associações e partidos foi estratégia necessária para garantir seu projeto pudesse aparecer e tornar-se forte diante da sociedade e por consequência institucionalizar-se por meio da criação de políticas públicas que atendessem suas reivindicações. Um marco histórico dessa institucionalização foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

3.4 PRONERA: um Projeto de Educação do Campo

É sabido que a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF) foi considerada um marco histórico, pois validou várias reivindicações de grupos antagônicos, entre elas definiu a educação como um direito de todos, ou seja, de responsabilidade do Estado e da família, com objetivo de garantir a cidadania e formação para o trabalho. Definiu também a permanência da atuação das

instituições privadas nos processos educacionais, acatando reivindicações dos setores econômicos.

A CF no seu artigo 213 define que os recursos públicos poderão ser destinados “a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”, um dos critérios para que essas instituições recebam os recursos é por meio da comprovação de sua finalidade não lucrativa, no seu inciso II é definido que em caso de encerramento das atividades que estas instituições, “assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica, confessional ou o Estado [...]”, ou seja, o Estado financia e ainda assume o risco se o projeto não der certo, ficando cômodo para a rede privada. Essa normativa abriu precedente para iniciativas a partir do Governo de Fernando Henrique que garantiu o aumento da rede privada, como o sistema “S” na formação do trabalhador. (OLIVEIRA, 2013).

Ainda mais, a influência internacional na formulação das políticas de educação no país, com foco no nacional-desenvolvimentismo, foi uma das influências do capital, discussão trabalhada na sessão que tratamos sobre educação profissional. No entanto, gostaríamos de reforçar com base nos trabalhos de Pereira (2012), que A Lei das Diretrizes Bases da Educação de 1971 universalizou a educação profissional tornando-a compulsória no ensino de segundo grau, influenciada pela “onda” tecnicista e tecnocrática.

A LDB atualmente em vigor afirma no seu art. 39 “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” Brasil (1996) e deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada (art. 40). Os encaminhamentos decorrentes de tais disposições levaram à produção de cursos de formação de modelo profissionalizante, de curta duração e vinculados às necessidades de mercado.

Importante trazer esse contexto para evidenciarmos em que lugar histórico os movimentos sociais do campo estavam inseridos, reiteramos que numa batalha forte de amplo confronto contra o Estado e as iniciativas capitalistas, com intuito de ganhar espaço nos ambientes políticos, frente a projetos neoliberais de privatização. Conforme os estudos de De Jesus (2015) no final da década de 80 os embates envolvendo, principalmenteo MST em busca do direito a Reforma Agrária espalhou-

se quase por todo o país, provocando o surgimento de vários embates envolvendo os Atingidos por Barragens, Ligas Camponesas, as organizações das igrejas que juntos lutavam em contraponto ao processo de globalização, que estava concretizado na atuação do agronegócio e nas políticas de privatização da educação.

Em sua pesquisa De Jesus (2015, p. 170-171), com base nos dados da Comissão Pastoral da Terra de 2002, evidencia que “houve um crescimento do número de conflito por terra no campo entre os anos de 1992 a 2001, de 361 para 681. Em dez anos – final de 2001 – se somavam 341 assassinatos”. Ressaltamos dentro deste contexto, os sangrentos massacres de Corumbiara, em 1995 e de Eldorado dos Carajás, em 1996, os quais repercutiram internacionalmente e serviram como pivô para o aumento dos conflitos durante o governo de Fernando Henrique e que se arrastou até o governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Com base nas discussões realizadas no I Encontro de Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado no ano de 1997, foi pensado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), este pode ser considerado uma vitória, pois ajudou e ajuda a educação do campo na perspectiva de vários atores sociais, cujo princípio é o desenvolvimento dos assentamentos indo na contramão do projeto hegemônico do capital. (MOLINA e DE JESUS, 2010).

O PRONERA nasceu vinculado a sujeitos sociais comprometidos com um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social, voltado à formação integral dos trabalhadores: educação portadora e cultivadora de valores humanistas e socialista, preocupada com o cuidado da natureza e que se desenvolve na perspectiva da prática e teoria articulada pelos processos de transformação do mundo e da autotransformação humana.(CALDART, 2010, p. 69).

Ainda segundo Molina e Jesus (2010, p. 30), a política pensada para o PRONERA tinha que comportar toda a carga ideológica do movimento. Para isso, os fundamentos estruturantes da política pautavam-se em três eixos: Campo, Política Pública e Educação, destes, se escalonariam todos os planos, programas e projetos. “Separá-los é romper a materialidade de origem: a luta da classe trabalhadora do campo [...] as condições para sua reprodução social e à educação”.

Segundo Caldart (2004, p.11), um dos ganhos políticos se deu no aumento da participação de vários movimentos sociais, cuja pauta de reivindicações amplia-se nas esferas federal, estadual e municipal. Afirma também, que a partir dessa interação, a pauta ampliou passando de “Por uma educação Básica do Campo”, para, “Por uma Educação do Campo”, ampliando assim, o universo de atuação do movimento, isto é, não somente o direito à educação institucionalizada que existia, mas, “termos o direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade [...]. A escola pública do campo pelo qual lutamos compreende da educação infantil à universidade”.

O foco da proposta era montar um modelo contra hegemônico àquele produzido pelas investidas do capital, para isso, os movimentos deveriam atuar no campo político e ideológico, no desenvolvimento das pesquisas, na parceria junto a instituições públicas de ensino superior, sensibilizar a população e lideranças políticas para desconstruir a imagem que foi criada pelo capital das populações do campo.(CALDART, 2004).

Dos objetivos da construção de um projeto de campo, Molina e Jesus (2010, p.32) afirma,

1.1.construir espaços de materialização de práticas educativas que possibilitam o debate sobre as mudanças necessárias no meio rural brasileiro, a partir do pólo do trabalho: Reforma Agrária – Agroecologia – Soberania Alimentar; 1.2. proporcionar a elevação da escolaridade dos trabalhadores rurais, nos diferentes níveis de formação e áreas de conhecimento; 1.3. ampliar os espaços de formação e participação de sujeitos (as mulheres e os jovens camponeses) capazes de trazer importantes contribuições para os processos de mudanças necessárias à construção deste novo território rural brasileiro.

Quando o foco são as Políticas Públicas

2.1. Elevar a consciência dos trabalhadores e alargar a esfera pública;2.2. Promover pesquisas, tais como a I Avaliação Externa do Programa e a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), e organizar encontros nacionais regionais que ampliam a presença do tema, em várias áreas de ação do Estado;2.3. Subsidiar a elaboração de novos programas e consolidar a Educação do Campo como política de Estado (Molina e Jesus, 2010, p.32)

O último ponto da tríade se refere aos processos educativos

3.1. Desencadear mudanças nas universidades, no que diz respeito às estratégias de ensino e práticas formativas; 3.2. Induzir a rearticulação de ensino, pesquisa e extensão e promover novos espaços/estratégias de produção de conhecimento, a partir da presença, em seu interior, dos sujeitos coletivos de direitos. (Molina e Jesus, 2010, p.32).

Proporcionar acesso à educação, ampliar os espaços de discussão e pesquisa, além de realizar levantamento da real situação dos camponeses, são objetivos importantes que pudemos perceber na proposta apresentada pelos autores sobre o PRONERA. Tirar um projeto como esse do campo das ideias e transformá-lo em materialidade, instituído como política pública foi um ganho significativo, pois era necessário confrontar o mercado nos mesmos espaços de luta que ele estava ampliando sua atuação, ou seja, no campo da política e da educação.

A construção de uma política pública não garante o atendimento real de todas as reivindicações nela contidas, estas, mesmo institucionalizadas por lei necessita de constantes embates junto ao Estado em conjunto com as partes interessadas para materializar-se, com o PRONERA não foi e não é diferente. No âmbito da área educacional quatro anos após a sua criação, segundo dados levantados pela pesquisa de DeJesus (2015, p.172),

De 6.175 assentamentos, o Pronera conseguiu chegar em quatro anos há 2.281 destes. O número de assentamentos foi significativo, mas o número de pessoas sendo alfabetizadas – 109.489 pessoas –, distribuídas em 1.003 municípios brasileiros, não significava muito. Em termos percentuais o Pronera conseguiu alcançar 36,93% dos assentamentos existentes, mas o número exato de pessoas que necessitavam ser alfabetizadas nessas áreas não se conhece ao certo. No entanto, os movimentos sociais e as universidades estimavam que o analfabetismo de jovens e adultos chegava a 60% dos assentados da Reforma Agrária. O próprio INCRA, responsável pela política de Reforma Agrária, não apresentava dados confiáveis sobre a realidade educacional.

Contudo com base nos autores podemos afirmar que a atuação do PRONERA durante esses dezoito anos é considerada produtiva, durante esse período mais de 400 mil trabalhadores rurais foram escolarizados; foram criadas várias parcerias com instituições públicas e privadas visando o desenvolvimento de estudos específicos para aprimoramento das políticas para o campo; a entrada das mulheres no processo de emancipação educacional e produtivo; a ampliação da

participação dos jovens e adultos em ambientes de profissionalização e universitários; além da “conquista das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio do Decreto 7.352/2010”. (MOLINA e JESUS, 2010, p.41).

Encontramos dados mais atualizados na II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (II PNERA), publicada no ano de 2015 (BRASIL, 2015), a qual teve como objetivo sistematizar os dados do Censo Escolar de 2013, observar as infraestruturas das escolas pertencentes aos assentamentos de reforma agrária, bem como observar as ações do PRONERA nos últimos anos, nos assentamentos, nas escolas do campo, nos movimentos sociais entre outros. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que nesses últimos anos:

O Pronera promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos. Essas ações qualificaram a formação educacional e profissional de trabalhadoras e trabalhadores, melhorando suas vidas, reescrevendo seus territórios e mudando o campo brasileiro para melhor. (II PNERA, 2015, p.7).

Nesta seção pudemos demonstrar o quanto as iniciativas dos movimentos sociais por uma educação do campo evoluíram, a exemplo do PRONERA, que reflete uma vitória no contexto de constantes embates por políticas direcionadas aos camponeses. Reforçamos que o PRONERA é uma experiência de Educação do Campo que se contrapõe as iniciativas educacionais encampadas pelo mercado para o disciplinamento do trabalhador, como materialidade dessa ação homogeneizante, diversos programas profissionalizantes foram criados para refletir as demandas do mercado, entre eles o PRONATEC, objeto deste trabalho.

Estes programas trazem à tona a disputa de dois projetos de formação para os sujeitos do campo, estes, em constante confronto disputam espaços na arena política brasileira. Ao tomarmos por base os dados que foram apresentados nas seções anteriores; na maioria dos casos as iniciativas do Estado atendem aos interesses dos grupos econômicos, reforçando a desigualdade educacional e conflitos que envolvem camponeses que vivem em regiões que se tornaram foco das investidas do mercado, com veremos na próxima seção.

4 O TERRITÓRIO DE REFERÊNCIA DO CORPUS ANALISADO

*“[...] Levanta altaneiro, contempla o futuro.
Caminha Seguro, persegue os teus fins,
Por tua beleza, por tuas riquezas.
És o Tocantins!
Do bravo Ouvidor a saga não parou,
Contra a oligarquia se revoltou,
Somos brava gente,
Simples, mas valente,
Povo consciente.
Sem medo e temor [...].*

(Hino do Tocantins, por Liberato C.Póvoa).

Esta seção tem por objetivo apresentar as características históricas, sociais e econômicas do território de referência do corpus, a Região do Bico do Papagaio (daqui em diante designada RBP), situada no Estado do Tocantins. As temáticas que são trabalhadas na primeira subseção retratam o processo histórico de ocupação da região, bem como as primeiras tentativas de estruturação econômica, a qual se baseava a princípio no extrativismo, pecuária e exploração de minerais. Nesta seção enfocamos também os processos de migração, com a ajuda dos seguintes autores: Velho (1972), Tocantins (1998), Tamba (2009) e Almeida (2010).

Na subseção seguinte abordamos sobre a noção de desenvolvimento e crescimento econômico e sua relação com os projetos de desenvolvimento inseridos na Amazônia, em específico na RBP e os conflitos gerados por este processo; autores como Galvão, (1996), Hébette e Marin (2004), Furtado (2008), Bresser-Pereira (2008), Almeida (2010), Aragón (2015) e Fanhani (2016) serviram com norteadores dessa discussão.

Na terceira subseção, discorreremos sobre o histórico e características da cidade de Araguatins, na qual foi implantada a primeira Escola Agrotécnica Federal (EAF) do Estado do Tocantins e a relação desta com o desenvolvimento da região. Apresentamos as características da EAF, sua transformação em Instituto Federal, vinculado ao Ministério da Educação, e a oferta de cursos de curta duração para o campesinato local, objeto de nosso trabalho. Martins (1986), Duarte (1970), Amado

(2006), Nascimento (2000), Peixoto (2011), Manfredi (2002) orientaram as elaborações dessa última subseção.

4.1 Perspectivas Históricas da Região do Bico do Papagaio

Para entendermos um pouco dessa região, do seu povo, do seu processo de ocupação e desenvolvimento, se faz necessário adentrarmos nos aspectos históricos que remontam essa dinâmica até o processo de divisão do que antes era o Estado de Goiás. Seguindo a mesma dinâmica de outros territórios do país, essa região no início do século XVII abrigava inúmeras comunidades indígenas e riquezas naturais como ouro, pedras preciosas e madeira, foco da exploração sem limites da Coroa e toda a sorte de aventureiros.

O território de Goiás foi delimitado principalmente a partir do processo de ocupação empreendido pelos portugueses em busca dessas riquezas, inclusive do ouro de aluvião, encontrado às margens dos seus rios e igarapés. À medida que as bandeiras, frentes desbravadoras, adentravam em busca do ouro, deixava em seu rastro a criação de várias vilas e nelas se fixavam pessoas que não queriam acompanhar o corredor de exploração. Durante essas ações, vários foram os confrontos com as comunidades indígenas da localidade, estas eram vistas como inimigos em potenciais e mão de obra escrava, muitos não tiveram como resistir ao processo de expansão das bandeiras e foram escravizados ou mortos (ALMEIDA, 2010).

Viviam na região os Apinajé, Javaé, Xerente, Krahô, Karajá, Ava-Canoeiro e Tapirapé, entre outros. Durante o processo de expansão das bandeiras, houve muitos conflitos e mortes obrigando-os a migrarem cada vez mais para o extremo norte do Estado, atualmente a Região do Bico do Papagaio (RBP). Em termos quantitativos por volta de 1628, mais de 356 mil índios haviam sido escravizados ou mortos pelas bandeiras. Segundo levantamento realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, no ano de 1998 viviam no Estado aproximadamente 7.894 índios, realidade que demonstra a brutal dizimação dessas comunidades (TOCANTINS, 1998).

A ocupação da região norte de Goiás foi realizada pelas bandeiras em conjunto com alguns padres missionários católicos; o intuito era implantar colônias

militares, fundar missões religiosas e garantir o domínio territorial. Para isso foram utilizados como rota de entrada o rio Tocantins e o rio Araguaia, principais vias de acesso. Durante esse processo foram criadas cidades em locais estratégicos que foram importantes na ocupação desse território, como assevera Tamba (2009, p.48),

Por outro lado, via rio Araguaia, veio outra corrente de povoamento que teve início nas colônias militares edificadas no ano de 1868, ao longo dos rios, mares e fronteiras no reinado de Dom Pedro II, para defesa das riquezas do território brasileiro. No rio Araguaia, margeando a região do Bico do Papagaio, foram construídos os presídios de Chambioás, hoje Xambioá/TO e São Vicente do Araguaia, hoje Araguatins/TO. Dessa forma os cinco municípios de origem centenária, (Xambioá/TO e Araguatins/TO, nas margens do rio Araguaia; e Tocantinópolis/TO, Itaguatins/TO e Imperatriz/MA margeando o rio Tocantins) foram base para o início do povoamento da Região do Bico do Papagaio, que, basicamente, fixava suas moradias atraídas pela fertilidade das terras, riquezas hídricas e abundância de recursos nos rios e florestas.

Ademais, Almeida (2010) complementa que esse processo de povoamento se estruturou pelo norte e sul do Estado. Esses embriões populacionais definiram a dinâmica econômica e social do Estado após a fase do ouro.

Tendo o ouro como égide, inicia-se o povoamento com duas frentes, uma que penetrou ao Sul do território goiano, promovida por mineiros e paulistas e outra penetrando ao Norte do território feita pelos nordestinos, prioritariamente, maranhenses e baianos. É possível verificar que as diferentes frentes de povoamento seriam um fator determinante na distinção Norte e Sul do Estado, de modo que a parte Sul recebe inicialmente migrantes de Minas Gerais e Mato Grosso devido a facilidade de acesso a esta porção do Estado e, posteriormente, migrantes de São Paulo. (ALMEIDA, 2010, p.18).

Essas migrações definiram as características dos moradores do Estado. Por exemplo, a região norte foi berço de iniciativas de pequenos agricultores rurais e criadores de gado, Velho (1972, p.22) enfatiza que “durante toda a metade do século XIX (...) prossegue a expansão pastoril no Maranhão. Atravessa-se o Tocantins e vai-se ocupando os campos do Norte do Goiás”, que aos poucos se consolidava como local que interligava grupos que se enveredavam em busca de terras férteis para a criação de bovinos, plantio de grãos e exploração do ouro, trabalho que já ocorria na região sul do Estado.

O histórico de luta para a divisão do Estado do Goiás não é um episódio novo, nutriu-se devido a significativa distância política e econômica que a região norte

tinha em relação a capital. A proximidade com outros Estados propiciou uma melhor integração com os nordestinos e nortistas, a sua relação com o passar do tempo estreitava-se, inclusive foi uma das formas que a região encontrou de fugir do isolamento político e econômico que lhe foi imposto pelas regiões sul e sudeste do país.

A construção da base econômica e social do novo Estado fundamenta-se, primeiro, na relação de dependência econômica com o Estado do Pará, potencial comprador de suas riquezas e também como fornecedor de mercadorias vindas da Europa, por meio de Belém e essas mercadorias eram direcionadas para o Estado do Maranhão (TOCANTINS, 1998). Outra característica se dá pela questão migratória, Apolinário (2000, p.49) traça um perfil social detalhado dos primeiros moradores da região do século XVIII, enfatiza que existia uma pequena elite de mineiros, “comerciantes e criadores de gado, em detrimento de uma grande maioria de pessoas marginalizadas: escravos, forros, índios, não escravos, garimpeiros”. Havia também uma significativa quantidade de brancos e mestiços, estes não eram considerados escravos, mas trabalhavam empregados na zona rural: lavradores, capatazes e vaqueiros.

Essa imbricação social e política geraram conflitos expressivos, como a rebelião popular chamada de “Balaiada”, que teve origem no Estado do Maranhão. Consistia numa revolta das massas populares contra as iniciativas das elites maranhenses. Pela proximidade territorial essa revolta repercutiu na RBP, precisamente na cidade de Boa Vista do Tocantins, hoje Tocantinópolis, que serviu de refúgio para algumas lideranças da revolta. “Localidade fundada por sul-maranhenses e berço de disputas radicais entre partidários do governo e os liberais de oposição. Conhecida como ‘Empório do Sertão’” (TOCANTINS, 1998, p.24).

Evidenciar esses fatos históricos de forma resumida dá força para entendermos o quanto essa região passou por diversas situações complexas para amadurecer social, política e economicamente. Essa dinâmica tomou outros rumos ainda mais complicados, com ênfase nos aspectos sociais e econômicos, a partir das iniciativas de desenvolvimento que foram protagonizadas séculos depois, pela iniciativa privada com apoio do Estado visando o desenvolvimento da região nos moldes do mercado internacional.

4.2 Desenvolvimento Regional na Amazônia Tocantinense

A partir do trabalho de Almeida (2010) podemos evidenciar que as estratégias de desenvolvimento adotadas por governos de países considerados em desenvolvimento, como o caso do Brasil, foram motivadas pela tentativa de alinhar suas políticas econômicas e processos industriais às dos países desenvolvidos, como o EUA, mas, sem levar em consideração as significativas diferenças (culturais, sociais, econômicas e políticas) existentes nas diversas regiões do país.

As concepções tradicionais a respeito de desenvolvimento regional demonstram que a acepção do termo foi concebida como sinônimo de crescimento econômico. Tal modelo traduzia que o desenvolvimento estava intimamente ligado a disponibilidade de capital, recursos materiais e de mão de obra, bem como acessibilidade de tecnologias. (ALMEIDA, 2010, p.55).

De fato, tal entendimento no sentido expresso pela autora nos remete que o desenvolvimento regional se dá por meio de uma série de investimentos necessários para colocar determinada região dentro do panorama produtivo, que por consequência será capaz de fomentar o mercado e gerar benefícios para a sua região. Pensar em crescimento econômico é pensar em desenvolvimento econômico? Esses termos que apareceram geralmente caminham juntos, mas expressam noções distintas, é importante amadurecermos esse entendimento para que possamos correlacionar a sua relação com os projetos aplicados no Tocantins.

Bresser-Pereira (2008) nos adverte sobre isso, no seu ensaio ele faz comparações sobre os termos crescimento e desenvolvimento econômico e pondera que esses termos receberam historicamente diversos juízos, cabendo ao pesquisador cuidado ao trabalhar com eles. Um dos principais indicadores do crescimento econômico convencionado pelas nações é o aumento da renda por habitante, ela é consequência de políticas econômicas que visam principalmente o fortalecimento das instituições privadas e públicas, na geração de emprego e consequente aprimoramento da mão de obra e tecnologia.

No entanto, a análise do aumento da renda per capita de forma isolada não reflete a melhoria de vida de determinada população, ao contrário, a tendência é a concentração de renda e aumento das desigualdades, ou seja, para retratar essa melhoria, várias variáveis devem ser levadas em consideração, deste modo,

Bresser-Pereira (2008, p.3) ao analisar a relação entre desenvolvimento e crescimento nos traz a seguinte observação:

Verificando o uso corrente, observo que desenvolvimento e crescimento econômico são expressões geralmente utilizadas como sinônimas; por outro lado, a medida usual do desenvolvimento econômico continua sendo o aumento da renda per capita. Quando há aumento da renda per capita, mas a economia não se transforma porque não aumenta a produtividade de toda ela mas apenas de um enclave geralmente de baixo valor adicionado per capita, não ocorre nem desenvolvimento nem crescimento econômico.

Ou seja, em muitos países principalmente os que trabalham com exploração de riquezas naturais em economia de enclave, a exemplo do Brasil, as regiões em que essa atividade ocorre sentem rapidamente um salto nos índices de renda, devido a movimentação econômica que esses projetos proporcionam, entretanto, pode não haver transformações relevantes de longo prazo que impactem na qualidade de vida de toda a população, causando diferenciação na distribuição da riqueza e uma falsa impressão de equidade econômica. Figueiredo (1996, p.29) remete essa questão a uma herança histórica: “o processo de ocupação e as atividades econômicas desenvolvidas no Brasil estiveram fortemente relacionadas com a exploração de seus recursos, e, portanto, das potencialidades naturais”.

Esse é o foco dado ao Brasil desde o seu processo de ocupação, crescer economicamente não significa trazer melhorias substanciais a determinada população, por isso, quando utilizarmos crescimento e desenvolvimento estamos nos referindo as seguintes concepções:

[...]o crescimento econômico, tal qual o conhecemos, vem se fundando na **preservação dos privilégios das elites** que satisfazem seu afã de modernização; já o desenvolvimento se **caracteriza pelo seu projeto social subjacente**. Dispor de recursos para investir está longe de ser condição suficiente para preparar um melhor futuro para a massa da população. Mas quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento. (FURTADO, 2004, p. 484, grifo nosso).

A partir dessa afirmativa, compreendemos claramente a diferença entre crescimento e desenvolvimento econômico, principalmente quando olhamos os projetos assumidos pelos governantes na Amazônia nas últimas décadas. E não podemos olhar os efeitos dessas políticas de desenvolvimento sem levar em consideração que essa região foi definida como Amazônia Legal, a partir da Lei

Federal n.º 1.806 de 1953, fruto de uma ação de regionalização do país, como forma de minimizar as diferenças significativas existentes entre os Estados brasileiros, assim, se iniciam as políticas de desenvolvimento na região. (FANHANI, 2016).

A pesquisa de Fanhani (2016) evidencia que foram vários motivos que influenciaram na tomada de decisão do Estado em fomentar as demais regiões do país, dos quais citamos: a migração das populações nordestinas para o sudeste devido à grande seca que ocorreu na década de 50; a necessidade de industrialização; a influência dos organismos internacionais que queriam inserir os países da América Latina na rota de consumo e produção (como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL)⁶, fundada pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Em contraponto, Furtado (2004, p. 485) afirma que dois projetos poderiam modificar a realidade excludente do desenvolvimento no país: “a reforma agrária e uma industrialização que facilite às tecnologias de vanguarda”. Para o pesquisador a falta de uma reforma agrária efetiva é que gerava a concentração de riqueza, pois a posse de terras por poucos dificultava a emancipação econômica dos agricultores e gerava vários conflitos. Mas para mudar essa realidade era necessário um elevado grau de investimento estrutural com efeitos em longo prazo, políticas que não estimulava os governantes que tinham como base ações imediatistas.

Uma nova estrutura agrária deverá ter como principal objetivo dar elasticidade à oferta de alimentos de consumo popular. Trata-se de uma pré-condição, mas que, por si só, não assegura o desenvolvimento. Este pressupõe a existência do que os economistas costumam chamar de “motor”, ou seja, um centro dinâmico capaz de impulsionar o conjunto do sistema. Vale dizer: não existe desenvolvimento sem acumulação e avanço técnico. Seu impulso dinâmico vem da harmonia interna do sistema produtivo em seu conjunto, o que só se torna possível com a industrialização. O problema crucial é definir o tipo de industrialização capaz de gerar o verdadeiro desenvolvimento. (FURTADO, 2004, p.485).

Ao tratar sobre essa questão no ambiente amazônico, Aragón traz ao debate também a questão do conhecimento: “É fundamental reconhecer e estar ciente de que o conhecimento tornou-se uma poderosa ferramenta de dominação e um produto rentável”. (ARAGÓN, 2015, p.7). A nosso ver várias instituições foram

⁶Os estudos de desenvolvimento econômico e modernização da economia Latino Americana desenvolvidos pela CEPAL, foram decisivos para o governo de Juscelino Kubitschek iniciar as políticas desenvolvimentistas de reestruturação econômica, social e política na região amazônica.

inseridas na região fomentando o estudo e produziram conhecimento. Tomemos como exemplo a Universidade Federal do Pará, o Núcleo dos Altos Estudos Amazônicos entre outros, os quais agiram como frente de resistência à política de economia de enclave⁷ que é empreendida. Seus estudos proporcionam uma forma de acabar com a noção da “abundância” infindável das riquezas amazônicas, como nos chama atenção Aragón (2015),

[...] caracterizar os riscos que correm os países pobres onde se descobrem recursos naturais objeto de cobiça internacional. A promessa de abundância e tão convincente que passa a condicionar o padrão de desenvolvimento. Eis os riscos: crescimento do PIB em vez de desenvolvimento social; corrupção generalizada da classe política; aumento em vez de redução da pobreza; polarização crescente entre uma pequena minoria super-rica e uma imensa maioria de indigentes; destruição ambiental e sacrifícios incontáveis as populações onde se encontram os recursos em nome de um “progresso” que estas nunca conhecerão; criação de uma cultura consumista que é praticada apenas por uma pequena minoria urbana mas imposta como ideologia a toda a sociedade. Em suma, os riscos são que, no final do ciclo da orgia dos recursos, o país esteja mais pobre do que no seu início. (SANTOS apud ARAGÓN, 2015, p. 7-8).

Essa realidade é semelhante à vivenciada se analisarmos com o caso da Amazônia e de forma específica com a RBP. No entanto, ele se refere a Moçambique, país africano que sofre de forma brutal com as investidas dos empreendimentos privados, principalmente pela empresa brasileira Vale que ao extrair as riquezas minerais daquele país deixa um rastro de destruição ambiental, social e cultural, não sendo responsabilizada por isso. Achamos que devido o planejamento econômico dado, pois visa proporcionar crescimento econômico e não desenvolvimento social requerido por suas populações.

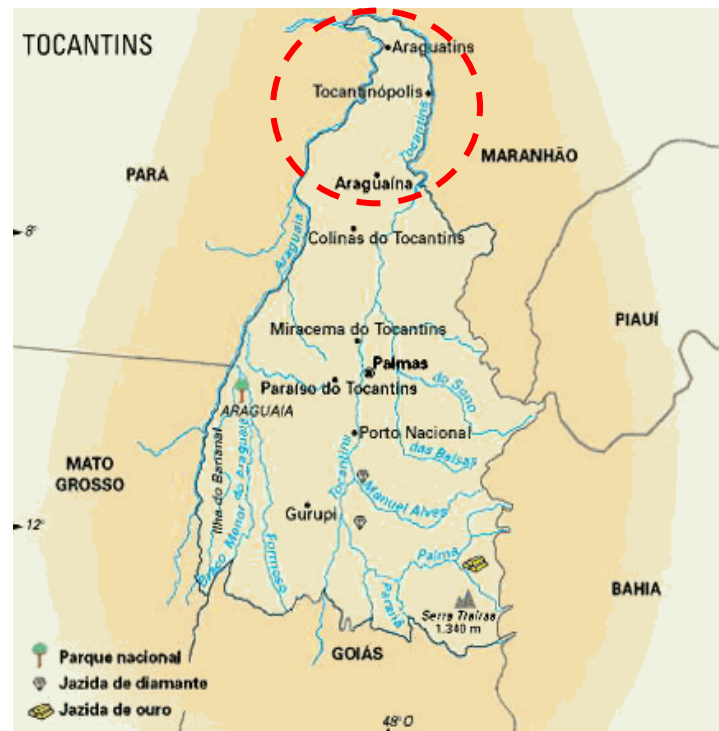
As questões de crescimento versus desenvolvimento também são evidenciadas por Aragón. Esse exemplo deixa claro o sentido que caminharam as políticas de regionalização empreendidas em países considerados em desenvolvimento, como relatamos o nosso não foi diferente. Observamos a materialidade dessa dinâmica, ao analisar, nas duas subseções a seguir, os projetos de desenvolvimento da região do Bico do Papagaio em conflito com a dinâmica de ocupação regional.

⁷Nas economias de enclave, o capital estrangeiro investido origina-se no exterior, é incorporado aos processos produtivos locais e transforma algumas parcelas suas em salários e taxas. Seu valor aumenta com a exploração das forças de trabalho locais, que transformam a natureza e produzem bens que realizam novamente a vida desse capital, quando as matérias-primas (óleo, cobre, bananas etc.) são vendidas no mercado externo. (CARDOSO e FALETTO, 2008, p. 14).

4.2.1 A Região do Bico do Papagaio e os Projetos de Desenvolvimento

Como vimos, a região do extremo norte do Estado do Tocantins recebeu de forma direta a influência dos Estados do Pará, Maranhão, Piauí e Bahia. Essa relação definiu a sua economia e população. A RBP recebeu esse nome por possuir um formato semelhante ao de um bico de papagaio, ave encontrada no norte do Tocantins e sul do Pará. O que propicia esse formato na geografia da região se dá pelo encontro⁸ entre os Rios Tocantins e Araguaia, ao final – no bico - formam um só rio, o Tocantins, este adentra no Estado do Pará e de lá deságua no oceano.

Figura 1: Mapa do Estado do Tocantins



Fonte: <http://sigma.br.tripod.com/tocantins.htm>, adaptado pelo autor, (2015).

As frentes de ocupação da RBP se deram de forma intensa num fluxo migratório que ocorreu por migrantes nordestinos: negros, brancos e pardos. Essa migração se intensificou com a vinda de muitos outros em busca de terras e trabalho: “observou-se fluxos de agricultores pobres do Nordeste, em busca de terra,

⁸Este encontro ocorre precisamente na cidade de Esperantina no extremo norte do estado, parte do território da cidade corre sério risco de ser submersa se a barragem de Marabá for construída, fato que infelizmente reconfigurará de forma negativa a localidade. Também abriga o Parque Estadual do Encontro das Águas (em fase de projeto), área prioritária para o a Conservação Ambiental, rica em flora e fauna específicas da região. (BELLIA, et al. 2004a).

e de pequenos e médios fazendeiros de Minas Gerais, São Paulo e Goiás”. (BELLIA *et al*, 2004a). Os últimos, por décadas haviam se estabelecido na região sul (estado de Goiás), entretanto, as previsões de investimentos econômicos na Amazônia, motivaram sua subida para a RBP com intuito de abraçar as oportunidades que surgiriam. Esse movimento gerou vários conflitos fruto de interesses antagônicos, tendo em vista grande diversidade populacional e da pouca resolutividade política.

A posição geográfica da região não era estratégica, longe dos grandes centros comerciais, sofria por falta de estrutura viária e baixa produtividade das terras. Contudo estava inserida em uma localização que poderia servir como integração de vários estados, a exemplo do Pará, Maranhão, Mato Grosso, Piauí e Bahia, cheio de riquezas minerais e naturais foco das investidas dos grandes investidores, devido os projetos de exploração de *commodities* para o mercado internacional.

As principais investidas acompanharam o processo de implantação dos grandes projetos que já haviam sido traçados para o estado do Pará, pois a região é rota de passagem de comerciantes. Além disso, o governo militar entendia como necessária a estratégia de ocupação desse território com intuito de evitar possíveis ataques de outras nações. Para isso, o Estado a partir da década de 60 teceu uma rede complexa de iniciativas visando concretizar esse plano, para isso, foi criado o Plano de Integração Regional, que tinha como objetivo conectar as demais regiões e fomentar o comércio e fluxo de produtos nos vários locais isolados do país, esse episódio também ficou conhecido de Marchapara o Oeste. (GALVÃO, 1996).

Dessa forma foram lançados vários projetos que possibilitaram o financiamento à iniciativa privada, como a criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAN) no lugar da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), criada na década de 50, um dos primeiros projetos para inserir a Amazônia no mapa produtivo; a criação do Banco da Amazônia (BASA), além de disponibilizar vários incentivos fiscais concedidos principalmente às grandes empresas e pecuaristas. (HÉBETTE e MARIN, 2004 e PICOLLI, 2006).

Integrar a Amazônia ao capitalismo significa inseri-la, plena e definitivamente, no mercado nacional e internacional, nas trocas mediadas pelo dinheiro sob a égide do capital industrial e financeiro. Significa transformar seus recursos naturais em valores que pudessem ser incorporados ao circuito das trocas monetárias (...). Isso não podia ser realizado sem a mobilização do trabalho que valorize esses recursos (terra, mata, minério), isto é, sem a formação de um mercado de força de trabalho. (HÉBETTE e MARIN, 2004, p.62).

Essas ações impactaram diretamente em cidades polo da região, como Imperatriz/MA e Marabá/PA, as quais teceram uma rede comercial significativa. Os autores afirmam que sua afinidade se deve à proximidade geográfica e características sociais e políticas semelhantes, vejamos: as duas estavam distantes de suas capitais, em áreas consideradas de difícil acesso e sua população era formada de migrantes de ambos os estados, além de serem ricas em recursos naturais e utilizavam as fronteiras do RBP para comercializar. Essa relação teve papel importante na economia de toda a região, pois movimentavam o sul do Pará e Sudoeste do Maranhão comercialmente.

As transformações provocadas fundamentalmente pela intervenção estatal integraram essa última fronteira no quadro mais geral da sociedade brasileira. As políticas públicas implementadas atraíram, por um lado, o capital privado, por meio de incentivos fiscais e financeiros, e do outro[...] estímulo de um intenso fluxo migratório. (BELLIA, et al, 2004b)

Bellia (2004b) justifica no texto acima o motivo da migração de fazendeiros de Minas Gerais e São Paulo, motivados pela facilidade de financiamento, mesmo sabendo que boa parte das terras da RBP é formada por solos que possuem aptidão para lavouras e pastagens de ciclo curto, em muitos casos exigindo correções e fertilizantes devido à baixa fertilidade natural. (BELLIA, et al, 2004a).

Diversas rodovias que foram cortadas, a mais significativa foi a construção da Belém-Brasília, que mudou completamente sua história, antes “isolada”, depois integrada ao plano de regionalização projetado. Ao colocar aspas na palavra isolada, chamamos a atenção para o imaginário que se estruturou: de território vazio economicamente.

A região do Bico do Papagaio passa a ser alvo de investimentos governamentais para inseri-la no cenário político e econômico do país. A implantação de grandes rodovias como a BR 153 (Belém-Brasília, construída em 1958); PA 070 (ligando Marabá a Belém-Brasília), PA 150 (ligando Belém ao Sul e Sudeste do Pará) e a BR 230, mais conhecida como Transamazônica (construída na década de 70), facilitaram o acesso à

região e vieram novos fluxos migratórios de diversos estados brasileiros, grande maioria do nordeste. (TAMBA, 2009, p.49).

Os impactos foram sentidos de imediato, grandes massas se deslocaram, muitas oriundas de outros processos que ocorreram de forma semelhante em outros estados, ignorando que o futuro que os esperava não era diferente do que já haviam vivenciado, ou seja, de oportunidades, desapropriação de terras, conflitos e mortes. Como ressalta Picolli, (2006, p.38): “ocorreu na prática a concentração da terra, o empobrecimento das massas e a expropriação da terra (...) a implantação dos grupos econômicos (...), a proletarianização dessas massas oprimidas”

Hébette e Marin (2004b, p.96), afirmam que a abertura da Belém-Brasília modificou a dinâmica econômica da região, antes a maior parte dos camponeses trabalhava na lavoura; depois, com a entrada de pequenas e médias empresas que seguiram as obras, criou-se um setor que os autores denominaram de “baixo terciário”. Surgiu a necessidade de serviços como de lavadeira, barbeiro, pedreiro, carpinteiro, cobridor de casas para atender a nova demanda que serviços. Em uma detalhada análise dessas informações, os pesquisadores constaram que boa parte da mão de obra foi retirada do campo, famílias que trabalhavam na lavoura, perceberam que poderiam complementar a renda com o trabalho na cidade ou até substituir o trabalho na lavoura.

Com efeito, em curto prazo, essa emergência econômica gerou condições para alguns camponeses obterem um ofício complementar à renda familiar; no entanto, essa dinâmica facilitou com que a iniciativa privada, foco do projeto governamental para atuar na região, gerasse a proletarianização do campo. Além de contratar mão de obra barata, desarticulava a estrutura cooperativa que existia entre os camponeses. A partir da criação de um imaginário que a profissionalização nas atividades de interesse da iniciativa privada seria uma solução para os problemas econômicos, a tendência era incentivar a desistência da agricultura como fonte principal de trabalho e convívio social e familiar. (HÉBETTE e MARIN, 2004b).

Na medida em que surgiam novas atividades econômicas decorrentes da construção da rodovia, no mesmo ritmo nasciam várias cidades na RBP, Almeida (2010), apresenta dados que atestam essa transformação: “em 1970 existiam 12 municípios na região, 23 anos depois, em 1993, já haviam sido criados 35 municípios”, em termos percentuais o aumento ultrapassa 190%. A emancipação de

muitos povoados em cidades se deu a partir da criação do estado, como estratégia para consolidação do território e até mesmo para garantia de futuras transferências federais. Conforme projeções do IBGE (2010) a RBP possui cidades que não chegam a 3 mil habitantes, como o caso de Luzinópolis, Santa Terezinha e Cachoeirinha, muitas dependentes de recursos federais e estaduais e do capital/agronegócio para sobreviverem. Esses povoados e cidades foram formados acompanhando a dinâmica de ocupação da região, ou seja, na sua maioria por pequenas famílias que trabalharam e lutaram pela terra e melhores condições de vida e educação, contra os interesses depecuaristas e os grileiros.

4.2.2 Ocupação da RBP: Conflitos e Resistências

Outro aspecto interessante que está vinculado ao seu processo de ocupação e a grande quantidade de camponeses situados em assentamentos. Os camponeses fixaram moradia a partir dos projetos de reforma agrária que foram tocados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), como forma de amortecer os inúmeros conflitos por terra que surgiram devido à grande quantidade de áreas sem produção que foram federalizadas, com intuito de atrair investidores, fato debatido em seção anterior.

Boa parte desses conflitos envolvia por um lado os “grileiros” e por outro os “posseiros”, que disputavam as terras públicas e particulares que existiam. Vários dos antigos moradores permaneceram e resistiram, principalmente, os posseiros que confrontaram diretamente os grandes fazendeiros e os grileiros, estes se beneficiavam da falta de documentação dos posseiros para enganá-los e roubar a terra. (BELLIA *et al*, 2004b).

Sader (1983, p.98) retrata quem eram esses atores nesse jogo de interesse e confronto:

Dentro da organização social encontramos uma polarização de interesses que opõe posseiros a grandes proprietários. Estes últimos cultivavam em parte arroz, mas se dedicaram basicamente à criação de gado de corte; são proprietários absenteístas, oriundos alguns de Goiás, e a maioria de Minas Gerais e São Paulo. São considerados “grileiros” os que, sendo grandes proprietários ou não, se apossam de vastas áreas de terra pela malícia ou pela força, vendendo-as em seguida, ou ocupando-as. Desses, uma parcela permanece como meeiros de arroz, ou de outros. Outra parcela parte em busca de novas terras, ou resiste.

No meio de tudo isso, pequenos povoados eram formados, as famílias que ali chegavam tinham a tendência de morarem próximas e esse costume era incentivado pelos mais velhos. Deste modo, à medida que chegavam outros migrantes pertencentes à mesma família, o patriarca separava um local para cultivo e moradia, contando que ficassem próximos. Esses pequenos povoados formados em sua maioria por famílias de migrantes e tomaram alguns nomes: centro do Sampaio, centro dos Mulatos, centro do Augusto hoje cidade de Augustinópolis, Araguatins uma das cidades mais antigas da RBP também foi criada dessa maneira. (SADER, 1983).

Os estudos de Clementino e Monte-Mór (2004) indicam como é reforçado o imaginário de povos resistentes: a influência dos religiosos católicos que participaram intensamente no processo de ocupação, os quais, com o passar do tempo, ensinaram sobre o trabalho associativo e cooperativo, além de lutar junto com os camponeses contra as investidas do capital em questões relacionadas a conflitos de terra, tendo seu ápice a partir da década de 70, quando houve uma intensificação dos projetos de desenvolvimento na Amazônia.

Sader (1983) interpreta como ambígua a atuação da igreja, pois uma parte se identificou com a causa da luta pela terra, estando ao lado dos camponeses e outra parte era comprometida com o poder local. Nessa relação contraditória e complexa podemos evidenciar que nasceram várias iniciativas organizadas pelos movimentos sociais, fruto dessas resistências surge junto com o processo de reforma agrária na região as ações do MST, movimento que já atuava no sul do país.

A luta pela terra e pela reforma agrária fez com que atuassem de forma coletiva e organizada ao longo do tempo, tanto que conseguiram muitos resultados positivos a partir dos anos 80, Clementino e Monte-Mór (2004, p.3) com base em informativos do INCRA afirmam que “entre os anos de 1988 a 2001, 8.203 famílias foram assentadas em 105 projetos de assentamentos na Região do Bico do Papagaio”, região que se tornou representativa no quesito de projetos de assentamentos no Brasil.

Só na cidade de Araguatins, na década de 90 foram criados “18 projetos e 1.371 famílias distribuídas em 45.966ha”, a cidade é considerada a mais favorecida pela Reforma Agrária na região. Outro dado importante se trata da distribuição de recursos para fomentar a agricultura familiar, a exemplo do “Programa de Agricultura

Familiar (PRONAF) liberou o montante de R\$ 17,5 milhões entre os anos de 1996 a 2000”, recursos destinados geralmente para a criação de gado de leite (BELLIA, et al, 2004, p. 259-260). Por trás desses investimentos, fatos históricos fizeram com que Araguatins fosse o foco de investimentos também na área educacional, como o exemplo da implantação da primeira Escola Agrotécnica do estado, fatos que veremos a seguir.

4.3 Cidade de Araguatins: Histórico e Conflitos

Não diferente da criação de outras cidades na região, Araguatins nasceu do processo de ocupação que ocorreu no século XIX, dada principalmente por famílias que queriam desbravar as terras férteis localizadas ao longo do rio Araguaia. Inserido nesta dinâmica o maranhense Vicente Bernardino Gomes e sua família aportaram no ano de 1868 nas terras que ele nomearia como Povoado de São Vicente. Ao chegar relata que neste local já havia um primeiro morador, o criminoso de nome Máximo Libório da Paixão que fixara moradahaá mais de um ano, ou seja, 1867. (DUARTE,1970).

Como evidenciamos em seções anteriores, a cidade de Araguatins é berço de vários assentamentos, muitos deles nasceram do processo de reforma agrária e de luta dos movimentos sociais, a exemplo do MST e com o passar do tempo viraram povoados e distritos. Com base nos estudos de Amado (2006, p.14), identificamos que a cidade possui assentamentos/povoados/distritos instalados há mais de 50km da cidade, entre eles: “Araguanópolis, 50 km; Vila Planalto, 50 km; Santa Cruz 63 km e Ressaca, 73 km”, isto é, atualmente 34 povoados/assentamento distritos localizados na zona rural de Araguatins, fora diversas chácaras particulares ou oriundas de crédito fundiário. Muitos dependem diretamente de Araguatins tanto para comercializar seus produtos, quanto para utilizar os serviços públicos: educação, saúde, assistência social, defensoria entre outros.

Amado (2006) chama atenção à significativa evasão populacional nas últimas décadas desses camponeses para o meio urbano, em primeiro lugar pelo imaginário de facilidade de emprego, segundo, pela necessidade de acesso à educação dos seus filhos, motivado pela insuficiência de escolas do campo para suprir a necessidades dessas comunidades. Podemos atestar essa evasão, por meio dos

estudos do IBGE, no início da década de 90 a divisão entre população urbana e rural era equiparada. Em projeção atualizada, a estimativa populacional da cidade é de 34.000 habitantes, destes 11.000 estão na zona rural, mesmo assim esse resultado ainda reflete que a população rural é bastante considerável na cidade.

Araguatins também foi retratada em estudos que analisam os conflitos armados que ocorreram na Amazônica. Martins (1984) discute sobre as estratégias coercitivas do Estado para garantir o processo de desenvolvimento da Amazônia contra as resistências que se alojaram na RPB, um dos grandes exemplos é a Guerrilha do Araguaia, conflito que repercutiu em todo o país, onde esquerdistas do PC do B e outros simpatizantes contrários à ditadura militar lutaram até a morte contra o exército.

Conflito regado de atrocidades de guerra que deixou um saldo de mortes e torturas de dezenas de combatentes e camponeses que se aliaram aos guerrilheiros, muitos para não morrer foram utilizados como guias para os militares que atuavam na região, como ressalta Peixoto (2011, p. 480),

A Guerrilha do Araguaia teve lugar nas regiões sudeste do Pará e norte do então estado de Goiás (atual Tocantins), abrangendo também terras do Maranhão, na área conhecida como 'Bico do Papagaio'. Ocorreu entre meados da década de 1960, quando os primeiros militantes do Partido Comunista do Brasil (PC do B) chegaram à região— o lendário Osvaldão, em 1966—, e 1974, quando os últimos guerrilheiros foram caçados e abatidos por militares, especialmente treinados para combater a guerrilha e determinados a não fazer prisioneiros. Mateiros, convertidos em guias do Exército — coagidos para isso e alguns recompensados com lotes de terra —, cumpriram importante papel naquele processo.

Durante esse processo a cidade de Araguaatins também serviu como sede dos grupos que lutaram contra o governo militar, proporcionando passagem e estadia de vários dos militantes que seguiam para a Serra das Andorinhas (destacamento) no estado do Pará. Local estratégico próximo ao Pará, com população que viviam em sítios, além da vegetação densa que lembrava o “Vietnã” foi escolhida para servir como base de resistência, fato retratado por Nascimento (2000, p.100-102),

O terreno, a vegetação e a área de frente de expansão capitalista como o sul do Pará, foram de fato, decisivos para a confirmação de que aquele era lugar ideal para o advento da guerra das guerrilhas do Brasil, a Amazônia era o lugar ideal, era a floresta vietnamita brasileira. Feita a escolha da área, inicia-se o trabalho de seleção dos combatentes que seriam enviados para organizar a resistência [...] que passaram a morar em pequenos sítios, nas localidades de Faveira, onde estruturaria o Destacamento A das

FORGAS, localizados entre os municípios de **Marabá e o povoado de Araguatins** (Grifo nosso).

Aos poucos mais e mais pessoas chegavam a região, muitos vinham das grandes capitais onde já eram perseguidos pelo governo por agir como oposição. Região de tríplice divisa foi escolhida por possuir baixa população e por ser considerada como os confins do país, além da sua geografia proporcionar diferencial estratégico a favor dos guerrilheiros. No ápice da guerra, as táticas utilizadas pelos militares foram semelhantes às do conflito de CANUDOS, “inclusive quanto as barbaridades cometidas nos seus estertores, como a decapitação de prisioneiros de guerra”. (PEIXOTO, 2011, p.482).

Ao final da década de 70 a participação da igreja católica nas junto as comunidades e lideranças camponesas estava se acentuando, para não perder o controle da região o governo militar executou seu plano ideológico e de repressão política para suspender qualquer outro foco de conflito na região e foram realizadas várias iniciativas para isso:

No Bico do Papagaio, os governos militares montaram um intenso sistema de repressão e controle político, com operações para a criação de mentalidade, conhecidas como Ação Cívico-Social do Exército (ACISO); a criação do Grupo Executivo de Terras do Araguaia-Tocantins (GETAT); a concessão de lotes para colaboradores, os chamados ‘guias formados’, nas estradas operacionais [...]; a decretação da região como área de segurança nacional; a nomeação de prefeitos; o assassinato de lideranças sindicais e de agentes religiosos, a chamada ‘injustiça institucionalizada; a onipresença de Sebastião Curió; e, enfim, um modelo de ocupação pela ‘pata do boi’, que devastou as florestas da região. (PEIXOTO, 2011, p. 489).

A estratégia de atuação do governo abrangeu outros aspectos, não bastava controlar o território abrindo espaço para os investimentos dos grandes capitalistas. Outra forma sutil de controle foi inserida na região, a ampliação das instituições e políticas de acesso educação, item básico e quase inexistente. Deste modo, podemos inferir dos reais motivos que fizeram com que Araguatins fosse sede da primeira Escola Agrotécnica Federal do Estado do Tocantins, pois, além dessa cidade possuir localização estratégica com as principais cidades: ao sul do Maranhão, Imperatriz e ao sul do Pará, Marabá, guarda em sua memória, como relatamos de forma resumida, vários episódios de conflitos.

4.4 De Escola Agrotécnica a Instituto Federal

Toda essa estrutura montada para mudar economicamente a região necessitava de investimentos também no âmbito educacional, pois não era possível manter os objetivos de desenvolvimento sem a formação da mão de obra existente. A RBP sofreu com o baixo investimento em educação por décadas, fato que dificultou a implantação dos projetos de crescimento econômico, pois os investidores tinham que importar trabalhadores de outros estados. Outra questão era melhorar a qualificação técnica dos pequenos agricultores e camponeses que se instalaram e eram beneficiários dos investimentos do PRONAF.

Essa demanda entrou na pauta governamental motivada principalmente pelas reivindicações dos sindicatos dos trabalhadores e movimentos sociais como o MST, que foram intensificadas ao final da década de 80 e incentivada por diversos conflitos que ocorreram na região. (MANFREDI, 2002). Esse fato forçou a criação de polos educacionais com vistas a fomentar formação profissional, sendo oferecida nos moldes ideológicos daquele momento, ou seja, sob forte influência dos organismos internacionais.

Um fato que nos chamou atenção está na participação do Grupo Executivo das Terras de Araguaia-Tocantins (GETAT), no processo de implantação da EAFA em Araguatins. A atuação desse grupo foi bastante controversa, pois se tratava de um efetivo técnico e militar que atuou com vistas a controlar os fortes conflitos envolvendo as questões de posse de terras. Martins (1984) que seu objetivo principal era garantir o processo de colonização das terras pelas grandes empresas que foram atraídas pelo marketing político deliberado para desenvolver a região. Não mediram esforços para garantir isso, atuaram de forma violenta e discriminatória diante principalmente dos camponeses e autoridades religiosas envolvidas em favor da reforma agrária. É possível inferir que a criação da EAFA foi estratégica, pois serviu como forma de acomodar as tensões e disciplinar a força de trabalho.

A força e representatividade dos camponeses fizeram com que o Estado por meio do INCRA e GETAT criassem muitos assentamentos para acomodar os camponeses e de certa forma controlar os conflitos, a partir daí a RBP foi beneficiada com a criação de muitos assentamentos e tornou-se umas das regiões

no Brasil com alto índice de reforma agrária a partir da década de 80, mas com pouco investimento em educação, conforme Souza (2009, p. 33),

Foram criados nesse Estado cerca de 300 assentamentos rurais, onde residem cerca de 20 mil famílias. Apesar do grande número de assentamentos existentes no Tocantins, os assentados e seus filhos sofrem de enorme carência no setor educacional.

A Escola Agrotécnica Federal de Araguatins nasce num período de transição política (do governo militar para o democrático) e próximo à institucionalização da emancipação do estado do Tocantins, fato que se concretiza no ano de 1988. Foi instituída pelo Decreto Federal 91.673 de 1985, assinado pelo então presidente José Sarney, e suas atividades iniciaram no ano de 1988, após o período de construção do campus. Seu objetivo principal, definido na Lei, é descrito nos seguintes termos “contribuir para o desenvolvimento de toda a região Sul do Maranhão, Sul do Pará extremo Norte do Tocantins”. (IFTO, 2004).

Em 1986, ano em que foi inaugurada a pedra fundamental para dar início a construção da escola, foi o mesmo ano em que o Padre Josimo, um dos líderes religiosos da igreja Católica que lutava juntamente com os camponeses da região pela reforma agrária, foi assassinado na cidade de Imperatriz, estado do Maranhão. Esse fato repercutiu na mídia do país e do mundo, trazendo à tona a realidade de conflitos e mortes que ocorriam não só na RBP, mas em toda a Amazônia (SOUZA, 2009).

O parágrafo único do Decreto que criou a EAFA especifica qual a linha de atuação educacional que nortearia seus trabalhos:

A Escola Agrotécnica Federal de Araguatins terá por finalidade ministrar o ensino de 1º Grau e o ensino de 2º Grau Profissionalizante, na sua forma regular, nas habilitações de agropecuária, agricultura e economia doméstica, devendo constituir-se em um centro de educação rural com vistas ao crescimento da agropecuária local e regional. (BRASIL, 1985, p.1).

Essa atuação de cunho profissionalizante nos remete ao que debatemos na seção 2, sobre a disputa de projetos educacionais que foram implantados no país. Naquela discussão, Romanelli (2007) evidenciava a influência dos organismos internacionais na educação brasileira. Intensificada a partir da década de 70 com vistas a modificar as formas de ensino, colocou em pauta a necessidade de preparar

a mão de obra para participar das novas demandas comerciais. Também demonstramos a materialidade dessa influência direcionada a formação do camponês, que se deu por meio da implantação do Sistema Escola Fazenda, sistema importado de outros países que sofriam forte influência ideológica educacional dos EUA Sistema que serviu de base metodológica para o ensino das Escolas Agrotécnicas Federais no Brasil, ou seja, com a EAFA não foi diferente, no entanto, um projeto de mudança estava por vir.

4.4.1 O processo de incorporação: da EAFA ao IFTO.

A partir da década de 1990 políticas de expansão do ensino técnico e profissional, instituída e motivada pelo cenário econômico, social e profissional que emergiram a partir da internacionalização da economia brasileira, fato que abriu mercado para investimentos de outros países.

A pesquisa de Souza (2009, p.50), reforça que essas mudanças se deram em toda a América Latina, por meio da influência do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que “passaram aconselhar a separação entre o ensino médio e o ensino técnico”, questão que remete à dualidade educacional e à fragmentação do processo de ensino, isto é, propondo por um lado um efetivo de profissionais qualificados e pensantes e por outros sujeitos adestrados para realização de atividades técnicas necessárias para a produção, questão vista em seções anteriores.

O modelo proposto para gerência das Escolas Agrotécnicas Federais no país necessitava se aliar a esse novo contexto, ou seja, não cabia nessa nova realidade as influências retrogradadas que existiam da época militar. Esse movimento modificou de forma significativa a atuação das EAFs no Brasil. O passo inicial para isso se deu quando a gerência das instituições saiu da responsabilidade do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MIRAD) e passaram para o Ministério da Educação, por meio da Lei 8.731 de 1993, dando maior autonomia às instituições, transformando-as em autarquias.

Uma mudança significativa ocorreu no governo do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que deu continuidade ao processo de internacionalização da

educação e ampliação da atuação das EAFs no Brasil, criando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais (IFs), vinculada ao Ministério da Educação, por meio da Lei 11.892 de 2008. “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica”. (BRASIL, 2008, p.1).

A influência desse novo formato estrutural de ensino é materializada na missão do IFTO, que tem por meta a preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania, além de formar técnicos competentes e aptos a atuar como centro difusor de tecnologias, contribuindo para o desenvolvimento e progresso da região e do país. (IFTO, 2004).

Este fato nos remete ao processo intenso que vivenciou essa região e está vinculada à necessidade imposta pelo Estado e pela iniciativa privada de projetá-la aos moldes produtivos, políticos e sociais delineados pelas novas exigências do mercado consumidor. Por isso, a evidência no “desenvolvimento”, “progresso”, “cidadania” e “formação”, esses enunciados são fortes e norteiam o método de ensino do IFTO e remete a outra demanda: a urgência de desenvolvimento local.

De acordo com os estudos de Lima (2013), a Lei que instituiu os IFs promoveu uma ampliação tanto da oferta de cursos, principalmente em locais onde havia muita carência de acesso, a exemplo da Amazônia e RBP, quanto de investimentos de capital, ou seja, na estruturação dos *Campi*, passando a disponibilizar mais vagas para alunos, juntando a outras instituições:

Na condição de *Campi*, a (Escola Técnica Federal de Palmas), passa a ser IFTO/*Campus* Palmas, e a EAFA – IFTO/*Campus* Araguatins, com reitoria em Palmas, além com *Campi* de Araguaína, Gurupi, Paraíso do Tocantins, Porto Nacional e Dianópolis, todos em atividade. Um marco para todo o Estado, pois em termo de ensino público de nível superior presencial passou a contar com duas instituições de abrangência considerável: Com a Universidade Federal do Tocantins (UFT), atualmente com sete *campi* em todo o estado e um na microrregião do Bico [...] E com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), com seis *campi* e um na microrregião do Bico do Papagaio, no extremo norte do Estado, município de Araguatins. (LIMA, 2013, p.51).

Não podemos deixar de evidenciar o grau de importância do IFTO-Araguatins para a região, que num raio de 400 km e até o ano de 2008 era a única instituição educacional federal do estado do Tocantins. Atualmente possui uma estrutura física

eficiente e quadro de professores doutores e mestres que atuam em sala de aula e na administração do *campus*. Apartir das mudanças políticas realizada pela Lei Federal que transformou a EAFA em IF podemos retratar o aumento na disponibilidade de vagas: no ano de 2009 a instituição tinha estrutura física e profissional para disponibilizar de 600 vagas, que passou para 900 vagas em 2011, em 2013 foram 1.150 matrículas e em 2014, foram registradas 1.600 matrículas. (IFTO, 2013).

Outra questão a destacar foi a reestruturação física e a ampliação dos cursos ofertados:

Em função desse aumento do número de alunos, várias mudanças ocorreram para o adequado funcionamento da instituição, desde a estrutura física até as rotinas mais simples e essenciais. Foram construídos laboratórios de Biologia, Química, Física, Microscopia, bloco com 24 salas de aula, bem como uma reforma de ampliação no setor de Biblioteca. Quanto aos cursos ofertados, ganham destaque: a) Curso Técnico em Agropecuária, nas modalidades: Integrado ao ensino médio e Subsequente; b) Curso Técnico em Redes de Computadores na modalidade integrado ao ensino médio; c) Informática para Internet Concomitante; d) Curso Técnico em Agroindústria na modalidade Proeja; e) Curso Técnico em Manutenção de Computadores na modalidade Proeja; f) Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas; g) Curso Superior de Licenciatura em Computação; h) Curso Superior de Bacharelado em Agronomia. (IFTO, 2013, p.22).

Mesmo diante de toda essa ampliação na oferta de cursos, infelizmente muitas das vagas não chegam para a maioria dos filhos dos camponeses residentes na região. Essa realidade foi atestada pelo estudo de Souza (2013), ao realizar uma pesquisa sobre a inserção desses sujeitos nos cursos do IFTO/Araguatins, constatou que entre os anos e 2003 a 2013, dos 1.739 candidatos inscritos nos processos seletivos que ocorreram ao longo destes anos, 20 moravam em assentamentos e somente 03 foram aprovados. (SOUZA, 2013).

Para nós essa realidade demonstra uma significativa contradição. Por um ladoa região possui uma instituição de qualidade e que nos últimos anos recebeu vultosos investimentos para melhorar sua infraestrutura aumentou a disponibilidade de vagas.Por outro lado não consegue absorver a participação de alunos filhos de camponeses residentes na localidade.A baixa escolaridade e a tendência a ajudar a família na lida da terra são fatores que influenciam nessa realidade. Souza (2013) reforça que muitos dos alunos que estudam no IFTO/Araguatins são provenientes de

idades como Imperatriz e Marabá e alguns até de cidades com mais de 600 km de distância.

Todas as mudanças que ocorreram nessa instituição desde a sua fundação até chegar ao nível de IFTO, foram importantes para ampliar a sua atuação na região Tocantina: na oferta de cursos específicos na área rural, no fomento à pesquisa e na formação de profissionais para atuarem no mercado local e regional, esse fato evidencia uma proximidade aos objetivos inicialmente propostos na lei de fundação da EAFA.

Entretanto, após significativos incentivos públicos e da ampliação de cursos superiores, a instituição passou para outro patamar, tornando-se referência de ensino e estrutura na região, fato que ampliou a demanda e maior competitividade entre os candidatos, realidade que dificultou a participação dos camponeses nesse processo, fugindo aí do seu objetivo inicial, de atender as demandas dos agricultores locais e regionais, realidade atestada no estudo de Souza (2013).

Sempre aliada aos processos de formação técnica, nos últimos anos a instituição passou a oferecer cursos do programa PRONATEC, tema evidenciado seção anterior, em várias áreas, inclusive o IFTO/Araguatins foi o primeiro campus a oferecer o curso na modalidade PRONATEC/CAMPO, como veremos a seguir.

4.5. Instituto Federal do Tocantins, Campus Araguatins e o PRONATEC Campo.

Além dos cursos comumente ofertados pelo IFTO elencados na subseção anterior, a partir do ano de 2013 a instituição passou a ofertar cursos de curta duração direcionados para o público do campo. Queremos enfatizar os cursos do PRONATEC/CAMPO, uma das modalidades pertencentes ao conjunto de estratégias de atuação do PRONATEC criada para atuar na formação continuada para o camponês. Nesta modalidade os cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) são o foco principal. Essa modalidade surgiu em atendimento ao descrito no parágrafo I, do artigo 2º da lei que instituiu o PRONATEC, ou seja disponibilizar formação também para os trabalhadores do campo, cujo objetivo principal é:

Promover espaços de qualificação profissional de agricultores e agricultoras, integrando às demais políticas de desenvolvimento rural sustentável e solidário. Objetivos específicos: qualificar o acesso às políticas de inclusão social e produtiva do meio rural; Oportunizar a inclusão sócio produtiva e econômica dos/as agricultores/as familiares, priorizando as juventudes do campo focando na integração da formação com as estratégias de desenvolvimento rural sustentável e solidário; Estimular o intercâmbio de conhecimentos, adotando os princípios da agroecologia como modelo de desenvolvimento rural sustentável; Apoiar o desenvolvimento de metodologias para promover processos de diversificação da produção e a transição agroecológica; Priorizar a produção para garantir a segurança alimentar e nutricional da família e comunidade [...]; **Criar oportunidades para o/a jovem permanecer no campo e fortalecer os processos de sucessão na agricultura familiar**; Qualificar a gestão das unidades de produção familiar, cooperativas e agroindústrias e Promover a organização social, produtiva e o acesso a mercados institucionais e privados. (BRASIL, 2015, p.6-7, grifo nosso).

Os objetivos direcionados ao PRONATEC/CAMPO são amplos e a nosso ver contraditórios, pois ao tomar parte dos objetivos podemos inferir que se trata de formações de média e longa duração, integradas provavelmente ao ensino médio, pois em sua maioria são ofertados por instituições da rede Federal. Entretanto, não é isso que entendemos, isto é, são cursos aligeirados na modalidade FIC, realidade que demonstra o real propósito: deformar os camponeses nos moldes capitalistas de mão de obra para o mercado de trabalho na ideologia de acumulação flexível.

Estes cursos geralmente são nas áreas técnica em agropecuária, silvicultura, auxiliar técnico em agropecuária, apicultura, cooperativismo entre outros. Portanto, este modelo de cursos de curto prazo é discordante com a política de educação do campo pensada pelos movimentos sociais, que veem a formação profissional como pertencente a um contexto amplo, conectada a outros aspectos educacionais e informais, ao contrário dos cursos de curta duração com viés mercantilista, com intuito a fomentar somente o aumento de certificação, por isso consideramos os objetivos dessa modalidade contraditórios e incoerentes.

Sendo assim, percebe-se que essa mesma dinâmica de reprodução está sendo transferida para dentro dos assentamentos rurais: de criar uma força de trabalho homogênea, que entende a atividade do campo como negócio, competitivo e especializado. Realidade que tende a desconstruir a cultura do homem do campo, o rotulando como desqualificado, que não possui conhecimento técnico, que este, não consegue manter-se em sua terra por incompetência e necessita ser qualificado. (MOLINA e FERNANDES, 2005).

Ao analisar esse contexto pelo ponto de vista econômico produtivo, o Estado está proporcionado que o camponês possa profissionalizar-se para adentrar o mercado de trabalho, a cada dia mais competitivo. Porém, essa fórmula não funciona quando olhamos o histórico de lutas e embates do camponês contra esse tipo de iniciativa, como evidenciado neste trabalho.

No caso das populações do campo, no âmbito dos cursos oferecidos, por mais que sejam direcionados à suas demandas, a forma que é aplicada é semelhante da zona urbana, ou seja, de forma padronizada e com foco para o mercado de trabalho, não conciliando com as práticas do campo em que estes sujeitos estão inseridos. Sendo assim, fica evidente a distinção entre os objetivos dessas duas políticas públicas que foram apresentadas (educação do campo e educação do mercado), ambas foram institucionalizadas, surgiram de demandas diferentes e remetem claramente às disputas de poder e saber que estão entranhadas na formulação das políticas públicas nacionais, estas são importantes instrumentos de difusão de ideologias para toda a sociedade. (MOLINA e FERNANDES, 2005).

No Tocantins, o PRONATEC iniciou sua atuação pela Secretaria do Trabalho e da Assistência Social, designado como: Tocantins sem miséria 2013, acompanhando o mesmo formato do projeto governamental Brasil sem miséria. Nas reuniões iniciais junto aos gestores municipais foi apresentado o projeto e as formas de adesão aos cursos e informado sobre seu funcionamento. (TOCANTINS, 2013).

O documento base do programa orientava as estratégias de Adesão e de habilitação dos municípios interessados nos cursos. Inicialmente a organização do processo em sua maioria era de responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social de cada município, que se responsabilizava por realizar o levantamento da necessidade de formação, os quais em geral eram direcionados ao público urbano. Com as novas formas de organização do programa outras instituições públicas fizeram parte, como veremos.

Em relação aos cursos do PRONATEC/CAMPO, direcionados aos assentamentos, a instituição que articulava junto com as lideranças as demandas era o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e o INCRA. Todas as necessidades de cursos eram enviadas para as instituições responsáveis por realizar os cursos, denominadas como ofertantes, a saber: “Sistema “S” – Senai,

Senac, Senat e Senar, rede federal de educação, rede estadual de educação”.(TOCANTINS, 2013). Como apresentamos na subseção 2.3, o sistema “S” trata da formação do trabalhador para o mercado de trabalho, ou seja, esse conjunto de instituições atua diretamente sob os interesses do mercado.

O IFTO/Campus Araguatins, foi a primeira instituição federal a oferecer cursos do PRONATEC/CAMPO no estado do Tocantins, estes demandados pelo MDA em conjunto com o INCRA. No início do primeiro semestre de 2013, o campus Araguatins já havia certificado 300 alunos. Destes, 120 alunos no curso de Auxiliar Técnico em Agropecuária vinculado ao PRONATEC/CAMPO. (IFTO, 2013).

Os cursos ofertados pela Instituição foram selecionados por uma combinação de esforços e de informações, de acordo com as demandas identificadas pelos demandantes nacionais e pelas necessidades apresentadas pela população local por meio de pesquisas nas cidades e de reuniões com prefeituras das respectivas cidades e por demanda apresentada pelo Governo Estadual, por meio da Secretaria de Educação e de Assistência Social e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário através de sua Delegacia Regional no Tocantins. (IFTO, 2014, p. 4).

No ano de 2014, o IFTO Araguatins havia pactuado junto com as instituições demandantes incluindo demandas de vários cursos do PRONATEC inclusive os do PRONATEC/CAMPO, a oferta de 676 vagas em 17 ofertas de cursos FIC que variavam entre 160 e 240 horas. Os cursos foram: Pedreiro, Auxiliar de Crédito e cobrança, piscicultor e vendedor. Os cursos de Horticultor orgânico, Apicultor, Auxiliar em agropecuária e Agente de desenvolvimento cooperativista, foram ministrados diretamente nos assentamentos. Neste mesmo ano também foi disponibilizado o curso Técnico de Informática para Internet concomitante com o médio, que teve carga horária de 1.000 horas. (IFTO (2014).

Em alguns casos a dificuldade para o deslocamento dos professores era significativa, pois para chegar em determinados assentamentos os professores percorriam de moto ou caminhonete, a exemplo deste pesquisador que para chegar no assentamento “Mártires da Terra” formado por camponeses do MST, localizado no município de São Bento que fica a 60 km de Araguatins, percorreu de moto 33 km de estrada de chão, totalizando 93 km até o assentamento. Além das adaptações para ministrar a aula no barracão. Os cursos foram ministrados em outras cidades além de Araguatins, totalizando 06 municípios. (IFTO, 2014).

A partir destes dados, podemos inferir que o foco nos cursos de curta duração foi o marco desse programa, possivelmente pela maior disponibilidade financeira por parte do governo federal, além da facilidade logística da sua execução, exceto os cursos que ocorriam em assentamentos. O orçamento pactuado para realização de todos os cursos pela instituição no ano de 2014 chegou a R\$ 1.100.341,45; destes, os valores efetivamente pagos foram de R\$ 979.500,30. (IFTO (2014).

Após estes dois anos de experiência em cursos do PRONATEC, o IFTO passou a compartilhar experiências para os demais campi do estado, principalmente na estratégia logística e de ensino que foi aprimorada no tratamento dos cursos FIC nos assentamentos. A demanda para cursos em assentamentos para o ano de 2015 era ainda maior, com previsão para mais de 10 assentamentos e acampamentos.

No entanto o governo federal reduziu consideravelmente a pactuação e financiamento dos cursos do PRONATEC/CAMPO, findando totalmente as atividades no campus em 2016, ou seja, os recursos foram destinados paulatinamente para o sistema “S”, que na região está representado pelo SENAR, que até o presente momento da produção deste trabalho realiza cursos destinados aos assentados com pactuações com o governo federal, mantendo-se a dinâmica de prevalência de investimentos em instituições privadas com foco no mercado e no disciplinamento do trabalhador do campo.

5. DISPOSITIVOS DE ANÁLISE

“Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro”.

(Pêcheux, 2008, p.53)

Neste capítulo abordaremos os principais conceitos e características da Análise de Discurso. A partir daí será construído o dispositivo de análise que será utilizado para analisar o objeto de estudo deste trabalho, o PPC do curso do PRONATEC. Deste modo, na primeira subseção serão trabalhados os conceitos de língua, discurso e ideologia e formação discursiva na perspectiva da Análise de Discurso. Para isso, utilizamos as pesquisas de Foucault (1987), Pêcheux (1995 e 1997), Orlandi (1999 e 2003) e (2003), Gregolin (2006).

Na segunda subseção serão abordadas as características da memória discursiva e o interdiscurso; os trabalhos de Achard (1999), Foucault (1987), Orlandi (1999), Pêcheux (1999), foram essenciais para a construção da discussão levantada. Na última subseção é apresentado o trabalho analítico sobre as marcas presentes nos excertos do PPC do curso de Auxiliar Técnico em Agropecuária, objeto de nosso trabalho.

5.1 Língua, Discurso e Ideologia na Análise de Discurso

Com propósito de interpretar os discursos presentes no PPC do Curso de Auxiliar em Agropecuária, ofertado pelo Instituto Federal do Tocantins, campus Araguatins, elegemos como norteadora desse processo a Análise de Discurso Francesa (AD), seu funcionamento está diretamente ligado a três pilares: a língua, o discurso e ideologia. O entendimento desses pontos se faz necessário para o desenvolvimento da nossa análise.

A língua é a uma das principais ferramentas utilizadas pelo sujeito no processo de comunicação. Inicialmente para dar conta dela foi criada a linguística, ciência responsável por estudar a linguagem humana e suas nuances, seja no aspecto fonético, morfológico, sintático, semântico. Neste ponto de vista a língua é analisada de forma estrutural, nas ruas repartições e correlações existentes. (PÊCHEUX, 1997).

Mas a linguagem produz sentidos, não é estática diz Orlandi (1999), por exemplo, a própria palavra língua pode significar várias coisas, isso dependerá do contexto social e histórico em que é analisada. “O estudo da linguagem não pode, pois, estar apartado da sociedade que a produz”. (ORLANDI, 2003, 27). A autora afirma que o entendimento da língua está para além das questões da gramática. Ela poderá ser interpretada por diferentes pesquisadores e cada vez produzirá a partir dessa análise diferentes modos e sentidos.

Teoricamente, e em termos bastante gerais, podemos dizer que a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: o parafrástico e o polissêmico. Isto é, de um lado, há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase – e, do outro, há no texto uma tensão que aponta uma para o rompimento. (ORLANDI, 2003, p.27).

A analisada linguagem nessa perspectiva complexa foi o motivo que originou a Análise de Discurso. A partir daí, não se olha um documento, um texto do ponto de vista linguístico, se passa a analisar como um discurso, na sua tensão: “entre o mesmo e o diferente”.(ORLANDI, 1999, p.36). O discurso no ponto de vista da AD é percebido como uma fonte geradora que apresenta em sua opacidade uma gama de sentidos, estes, cria efeitos que na maioria dos casos não estão diretamente ligados às intenções de quem fala, ou seja, o locutor não é dono do seu discurso, não tem domínio sobre ele. Por este e outros motivos que os estudos da AD se tornaram pertinentes. O discurso representa maneiras de significação, de sentidos que estão ligados as questões históricas e sociais e são expressas e absorvidas em determinado contexto pela sociedade. (ORLANDI, 1999).

O terceiro pilar se atém a ideologia. Esse conceito, na perspectiva da AD perpassa todas as formulações discursivas e influencia o sujeito. A princípio é necessário entendermos o que seria o indivíduo e o sujeito dentro deste conceito.

Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. (ORLANDI, 1999, p.46).

O indivíduo não possui total controle dos seus atos e do que fala, ele é interpelado pela ideologia, que é entendida como as representações simbólicas de determinada sociedade e não nascem do indivíduo. Nesse sentido, os primeiros trabalhos de Pêcheux trilhavam no entendimento que a ideologia era transmitida por meio do que foi chamado por Althusser, seu mestre, de “aparelhos ideológicos do Estado (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de informação, de entretenimento)”, questão que falaremos pouco mais a frente. (GREGOLIN, 2006, p.43).

Estes aparelhos são responsáveis por mudar a posição do indivíduo em sujeito, ou seja, o sujeito religioso, o sujeito jurídico, o sujeito político. Essa troca de posições dependeria das influências do que Pêcheux (1997, p.144), chamou de condições de “reprodução/transformação”, dinâmica que estava diretamente relacionada à luta de classes. Na sua visão a classe dominante influenciava ideologicamente os indivíduos e estes não tinham como escapar dessa força que os assujeitava.

No entanto, nos seus últimos trabalhos Pêcheux foi modificando sua concepção sobre ideologia, política e conflitos de classes, boa parte, por conta dos estudos de Foucault. Este entendia que não existe somente a luta de classes – dominante e dominada -, entre o sujeito e o assujeitamento, pois o sujeito resiste e nessa atitude de resistência lhe escapam as singularidades.

Teoricamente, essa reinterpretação leva a uma nova visão sobre o relacionamento entre o discurso e a ideologia, pois esta deixa de ser entendida como um “bloco homogêneo” e passa a ser vista como “dividida”, não idêntica a si mesma. [...] há uma espécie de “atenuação” no assujeitamento, o que indica o seu afastamento da posição dogmática anterior e que abre várias reorientações para a análise do discurso”. (GREGOLIN, 2006, p.129).

Nessa imbricação entre língua, discurso e sujeito, a AD formou suas bases de sustentação. O sujeito não é estático, ele troca de posições dependendo do contexto histórico, econômico e social em que está inserido, nesse sentido que o pesquisador da AD deve analisar os discursos proferidos por este(s) sujeito(s).

Diante das particularidades que foram levantadas até aqui sobre a AD, podemos afirmar que a rede discursiva apresentada sobre a educação profissional pode ser objeto relevante de estudo para a AD? Esta questão foi levantada durante a produção deste trabalho, como forma de evidenciar ao leitor o amadurecimento e as inquietações que surgiram durante todo este processo. De fato, esta questão aparentemente simples e ingênua é tomada a todo o momento, é consequência imposta a qualquer pesquisador que se aventura com AD.

Em resposta a esse questionamento, respondemos que as condições de produção em que a educação profissional dirigida para o campo foi tomada no PPC, geraram efeitos de sentido que reverberam e necessitam ser analisados. Gregolin (2006) considera efeito de sentido, os sentidos materializados pela linguagem (verbal e não verbal), que são reproduzidos e interpretados por sujeito históricos-sociais, isto é, a interpretação de determinado discurso poderá variar dependendo de quem à analisa, pois questões profundas (históricas, sociais, políticas) o influenciam no momento análise.

Com base nisso, assumimos que todo discurso está atrelado ao que na A.D chama-se de Formação Discursiva (FD), ou seja, todo discurso pode remeter a outro discurso. Com base na concepção althusseriana, os estudos de Pêcheux se ancoraram na teoria materialista do discurso, ele acreditava que as condições ideológicas presas ao discurso estavam condicionadas as questões de reprodução e transformação das relações de produção.

Ademais autor entende que é sobre as bases estruturais da linguística que se desenvolve o discurso, não enquanto puro pensamento que se materializa acidentalmente. E esse discurso está ligado ao que ele chamou de FD, onde o discurso está imbricado de condicionantes que o regulam, que o direcionam, que o prendem em uma rede, em que, o que pode ser dito é dito somente quando autorizado por essa estrutura dominante que o subordina, neste caso a ideologia. (PÊCHEUX, 1997),

(...) as formações ideológicas comportam, necessariamente, como um de seus componentes, uma ou mais *formações discursivas interligadas*, que determinam aquilo que pode ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. (PÊCHEUX e FUCHS, in GADET e HAK, 2010, p.166-167).

A partir dessa afirmação fica evidente a existência de várias FD as quais os discursos estão ligados. Para representar este movimento Pêcheux afirmou que os discursos estão vinculados ao que ele designou de Formação Ideológica (FI). Essa formação dita as regras discursivas, deste modo, os sujeitos na condição de assujeitados servem como reprodutores dessa ideologia dominante, tendo como base o conflito de classe.

No entanto, com as grandes transformações que modificaram as relações de trabalho e trabalhador a partir da década de 70 na Europa, com a morte de seu mentor, Althusser, além da influência dos trabalhos de Foucault sobre Formação Discursiva, Pêcheux modificou algumas de suas concepções sobre Análise de Discurso, a ponto de em determinados casos olhar com mais atenção aos trabalhos de Foucault. (GREGOLIN, 2006).

Segundo Gregolin (2006), além dos fatores elencados, outras formas decisivas para Pêcheux mudar de opinião, entre eles, o avanço da mídia e da tecnologia nos processos de comunicação e a sua aproximação dos autores da “Nova história”. Neste ponto o discurso é visto como heterogêneo, o discurso é dinâmico e não estático e preso a uma ideologia ligada somente a determinada classe dominante. O papel da memória discursiva e do interdiscurso ganha espaço nas pesquisas. “A memória é entendida como, conjunto complexo, pré-existente e exterior ao organismo, constituído por uma série de ‘tecidos de índices legíveis’”. (GREGOLIN, 2006, p.156-157).

5.1 MEMÓRIA DISCURSIVA E INTERDISCURSO

O termo memória discursiva remete a um discurso que está implícito, que é retomado pelo sujeito de forma não intencional, geralmente são materializados pela paráfrase: uma forma de apresentar um já dito anterior que emerge da memória histórica do enunciador. Para Achard (1999, p.14) “De outro modo, o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediante as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto fase à qual nos encontramos”.

Mas o que pertence propriamente a uma formação discursiva e o que permite delimitar o grupo de conceitos, embora discordantes, que lhe são específicos, é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros: a maneira, por exemplo, pela qual a

disposição das descrições ou das narrações está ligada às técnicas de reescrita; a maneira pela qual o campo de memória está ligado às formas de hierarquia e de subordinação que regem os enunciados de um texto. (FOUCAULT, 1987, p.66).

Existe uma relação entre a memória e o interdiscurso, o discurso sempre está atrelado a outros já ditos ou pré-construídos(interdiscurso) que representam a diversidade de discursos,dão organicidade a discurso em questão Orlandi (1999, p.31) retrata melhor essa relação,

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retoma sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI 1999, p.31).

O interdiscurso é um conjunto de efeitos de sentido que estão ligados a uma memória ou várias memórias discursivas. Todos os efeitos de sentidos que são postos na arena do dito emergem, necessariamente não foram ditos explicitamente e podem ter relação direta com o não dito, podemos dizer que apareceram por conta da existência de questões sociais e históricas que afetam o discurso.

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição “no vazio” de que ele respeite as formas que permitam sua inserção por paráfrase”. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo. (ACHARD, 1999, p.13).

A paráfrase e a polissemia são características da produção linguística, ou seja, por meio delas pode-se observar a presença da memória discursiva e do interdiscurso. Na interpretação dos discursos é de extrema necessidade que sejam devidamente entendidos na sua tensão, pois os efeitos de sentidos são materializados por meio destes. O pesquisador, ao debruçar-se sobre seu objeto de estudo, deve entender que o discurso não é autônomo e não pertence ao sujeito, mas é representação das práticas sociais, de um determinado período histórico e político no qual está inserido. (ORLANDI, 1999).

Pêcheux (*in* ACHARD *et al*, 1999, p.51) reforça que “a memória deve ser entendida não no sentido de memória individual, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social escrita em práticas, e da memória construída pelo historiador”. Essa perspectiva servirá como norteador para o exercício que iremos empreender na próxima subseção.

5.2. Análise do Discurso no PPC

No tópico anterior, buscamos explicitar os principais dispositivos teóricos que foram utilizados para o desenvolvimento desta análise: a noção de memória e interdiscurso. Nosso objetivo é demonstrar no *corpus*, (PPC) que serviu de objeto desse estudo o momento que cada um desses dispositivos é acionado.

O curso de Auxiliar Técnico em Agropecuária oferecido pelo IFTO/Araguatins possui vários objetivos que norteiam sua atuação; entre eles citamos:

Suprir uma necessidade dos empreendimentos por mão-de-obra qualificada, favorecendo o desenvolvimento da economia, por outro lado atende à demanda social de trabalho e renda, contribuindo para que a população tenha do acesso ao mercado de trabalho, seja através do emprego formal, ou mesmo por meio da montagem do próprio negócio, e assim, a busca por uma melhor qualidade de vida. (IFTO, 2013, p.8).

O objetivo é amplo, porém podemos perceber na tessitura do discurso certa ideologia mercantilista que conduz a formação e está diretamente ligada ao processo de desenvolvimento econômico e de qualificação de mão de obra que percorre o processo histórico da região, questão discutida neste trabalho. Ou seja, cria-se uma necessidade de formar camponeses empreendedores, os quais voltados ao mercado de trabalho podem atuar em diversas áreas, como o mesmo PPC orienta: “recurso humanos, finanças, produção, logística e vendas”. (IFTO, 2013, p.8). Em último caso manter-se em suas propriedades e desenvolve-las com base utilizando nos conhecimentos adquiridos, questão implícita no discurso.

Ademais, o perfil esperado dos egressos formados pelo curso segue a mesma lógica de formação para o trabalho criticada em seções anteriores. Principalmente se compararmos às reivindicações do movimento por uma educação

do campo. Fato que podemos evidenciar na seção que descreve o *perfil profissional de conclusão*, que prevê o desenvolvimento das seguintes competências:

Planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários. Administrar propriedades rurais. Elaborar, aplicar e monitorar os sistemas de produção animal e vegetal e atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa. (IFTO, 2013, p.11).

Em continuidade gostaríamos de detalhar a estrutura *docorpus*, material que possui 25 páginas contendo as seguintes seções: apresentação, justificativa, objetivos, requisitos e formas de acesso ao curso, perfil profissional de conclusão do curso, organização curricular, critérios de aproveitamento de estudos e certificação de conhecimentos, critérios de avaliação, instalações e equipamentos, corpo docente e técnico, certificação e diplomas e referências bibliográficas.

A estrutura do PPC *a priori* apresenta-se complexa, seus objetivos e fundamentos pedagógicos relembram a estrutura de documentos normativos utilizados em cursos universitários, nem de longe, remete a um curso de curta duração de caráter profissionalizante ligado ao PRONATEC. Parece-nos que a intenção é dar maior organicidade e validade ao curso, além de que, o mesmo está sendo ofertado por uma instituição Federal “que se tornou num centro de referência de cursos médios integrados aos cursos técnicos principalmente na área agropecuária” no norte do Tocantins. (IFTO, 2013, p.6).

A nossa ver a organização dos cursos de formação do PRONATEC segue certa lógica instituída pelas normativas do programa, mas a organicidade pedagógica e articulação com os beneficiários/alunos ficam por conta da instituição ofertante, no caso o IFTO. Deste modo, entendemos que o próprio PPC carrega em si padrões de sistematização utilizados pelo IFTO/Araguatins, por isso o seu caráter estrutural lembra cursos de nível superior por ele ofertado: Agronomia, Ciências Biológicas, Computação, dando um caráter “universitário” mesmo oferecendo cursos aligeirados e de formação de mão de obra para o mercado.

Os critérios utilizados para o recorte dos enunciados retirados do PPC que servirão de base para nossa análise são aqueles onde se entrecruzam e se confrontam as memórias discursivas relacionadas à história da educação do campo, fruto das lutas dos movimentos sociais do campo e da educação profissional, inseridas no contexto do processo de formação para o trabalho do mercado.

Esta tensão é apresentada principalmente pela presença da polissemia nos enunciados que apareceram no discurso e nos chamaram a atenção, estes remetem a vários significados que geram inúmeros efeitos de sentido. Ao analisar os enunciados que foram retirados do *corpus* base deste estudo e com base nas discussões realizadas em seções anteriores. Como podemos ver a escolha dos enunciados ou enxertos do texto, não foram realizados de forma aleatória. Neles apontaremos centralidades temáticas que conduziram a nossa análise, com base na metodologia da AD referida anteriormente. Deste modo foram selecionados quatro enunciados em que é mobilizada a memória discursiva e interdiscurso, no primeiro, foram analisadas as noções de competência e cidadania. No segundo, desenvolvimento, carência, protagonismo e qualificação. No terceiro excerto, foram analisados os enunciados, aluno e educando e no quarto, trabalho e educação, análise que veremos a seguir.

5.2.1 O Sujeito Competente no Exercício da Cidadania

Enunciado 1: “[...] preparar indivíduos para o exercício da **cidadania**, promover a consciência social, formar técnicos **competentes** e atuantes na sociedade”. (IFTO, 2013, p.4).

No exercício de seleção dos enunciados, enfatizamos que tanto este, como os demais que virão a seguir, remetem embates históricos e sociais que tomam o sujeito como objeto no contexto da formação profissional para o trabalho. Este enunciado se situa na seção que trata da “apresentação”, parte que traz informações preliminares sobre o curso, em que programa está vinculado e apresenta os objetivos da instituição. Sendo assim trazemos neste primeiro momento as seguintes marcas discursivas retiradas do corpus de análise: *técnicos competentes* e *exercício da cidadania*.

Os motivos históricos, sociais e econômicos que influenciaram na produção desse discurso carregam em si posições ideológicas conflitantes e que de certo modo aparecem no discurso do PPC como se estivessem condicionadas uma a outra, vejamos o que podemos entender dessas marcas discursivas.

Para analisar o enunciado *competente* em seu sentido polissêmico, é interessante apresentá-lo de outro modo, para isso buscamos sua definição do

ponto de vista formal. Com a ajuda do dicionário organizado por Scottini (1998, p.122), encontramos as seguintes definições, é o: “capaz, idôneo, bastante, suficiente, preciso e indispensável”. Em perspectiva complementar, na pesquisa relacionada a reforma da educação profissional no Brasil, do ponto de vista das competências, Araújo (2002, p.4) a define como a “capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver) inerentes a situações concretas de trabalho”.

Dentro dessa perspectiva, essa “nova” roupagem toma a noção de competência e a interliga a influências ideológicas, que buscam aliá-la ao “desenvolvimento das capacidades humanas, o progresso econômico, a redução da desigualdade, a felicidade dos trabalhadores”, condicionantes que ajudam na inserção do indivíduo nos processos democráticos e ao exercício da cidadania capitalista. (ARAÚJO, 2002 p.6). Esses sentidos podem ser observados claramente nos enunciados descritos nas seções que tratam da *justificativa* e do *perfil do egresso o curso*, a saber: “melhor qualidade de vida; trabalho decente, mão de obra qualificada, administrar propriedade rurais, monitorar sistemas de produção, planejar, executar, acompanhar [...]” (IFTO, 2013, p.8).

Outra marca que evidenciamos no discurso é a inclusão do enunciado, *exercício da cidadania*, prática social que inclui determinado sujeito dentro da complexa rede de relações numa sociedade democrática. Exercer a cidadania é ter direitos e deveres numa determinada sociedade, segundo Scottini (1998, p.114), cidadão é “quem mora numa cidade, quem possui todos os direitos civis e políticos”. Tomando por base todo o contexto que influencia a produção discursiva do PPC, esse enunciado remete a sentidos que nos fazem inferir que, para se exercer a cidadania o sujeito deve estar inserido no mundo do trabalho, isto é, ser produtivo. Podemos evidenciar de forma complementar esses sentidos/memórias nos enunciados: “favorecendo o desenvolvimento da economia, suprir a necessidade dos empreendimentos por mão-de-obra”. (IFTO, 2013, p.8).

Para debater essa questão utilizamos os estudos de Frigotto e Ciavatta (2006), os quais desenvolveram uma pesquisa com objetivo de analisar as contradições pertinentes aos projetos de formação profissional existentes no Brasil. Nesta pesquisa explicitam as diferentes concepções ideológicas que permeiam as noções de “cidadão” e “cidadania” no mundo capitalista.

Para isso discorreram sobre os acontecimentos históricos que estão ligados a noção de cidadão, que se deu principalmente no percurso histórico brasileiro a partir da chegada da Família Real e a instituição dos marcos políticos no novo país. Afirmam que na nossa sociedade, desde seus fundamentos políticos, o direito à cidadania moldou-se de acordo com os direcionamentos que emergiram das elites e a garantia da inserção das populações menos favorecidas (escravos, prisioneiros e outros) nas atividades consideradas políticas, no entanto, de forma desigual.

A questão sobre quem pertencia à comunidade política e, por extensão, nos termos atuais, quem era cidadão, recebeu interpretações ao longo do tempo. A primeira interpretação excluía da comunidade política somente os criminosos, os estrangeiros e os religiosos. Mas, como o pacto político deveria expressar as igualdades e desigualdades existentes na sociedade que, no pensamento da época, eram naturais, definiu-se que os homens de posses eram os responsáveis pela riqueza do país e constituíam a comunidade política, o que se traduziu pelo critério censitário de renda para distribuição dos direitos de voto. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p. 53-54).

A integração da concepção de cidadania ao trabalho produtivo, fez com que significativa parcela dessas populações, antes excluídas das relações políticas fosse inserida nesse processo, não pelo seu direito constitucional ou pelos embates sociais que surgiram como forma de resistência, mas pelo seu papel de gerador de riqueza numa economia de mercado, que evidencia a produtividade, a geração de competências, a empregabilidade e principalmente a produtividade.

Nesta relação os efeitos dos investimentos educacionais tornaram-se indispensáveis para a manutenção desse sistema, ou seja, o sujeito passa a ser responsável pelo seu sucesso ou fracasso, sendo excluía a responsabilidade do Estado e das constantes mudanças no mercado de trabalho orientadas pelas tendências do capitalismo.

Passa-se a idéia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora. Associam-se, de forma linear, a educação, o treinamento e a saúde à produtividade [...] de desenvolvimento e de busca do pleno emprego. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p.51).

Nesta concepção, a inserção na sociedade está fadada a própria integração do sujeito aos moldes estabelecidos pelas convenções do mercado, a inserção do trabalhador nesta sociedade está ligada ao seu nível de empregabilidade e

competências conquistadas pelas constantes atualizações profissionais adquiridas ao longo dos anos, ou seja, nessa linha ideológica, somente quem exerce a cidadania é o sujeito que se emoldura dentro desses padrões.

Em movimento contrário, outras concepções de trabalho, produtividade e cidadania são debatidas por Corrêa (2006). Numa outra posição, são necessárias para tornar o trabalhador consciente do seu papel na sociedade, em conjunto com outras formas de desenvolver a economia frente à iniciativa de cunho individualista e capitalista. Esta noção confronta a ideia de cidadania capitalista elencada, e demonstra as várias nuances polissêmicas que esse enunciado carrega.

A marca *consciência social* que aparece no enunciado analisado, a nosso ver age de forma complementar ao *exercício da cidadania*, isto é, a prática de exercer a cidadania num ambiente favorável a promoção de iniciativas que incluam o sujeito ativo no ambiente socioeconômico e político é de suma importância, pois agrupar projetos sociais que gerem tanto a riqueza econômica quanto a valorização do humano são características representam a consciência social. No entanto, essas concepções se confrontam quando é retomada a memória da noção de *competência técnica* como condição para o exercício da cidadania.

Os estudos de Corrêa (2006) definem que existem outras formas de desenvolver a economia anticapitalista, por exemplo: por meio do aprimoramento e fomento da economia popular, com foco no desenvolvimento humano em contraponto somente ao crescimento econômico. Nesta perspectiva a ação do Estado em promover um ambiente saudável e equitativo para a inserção de iniciativas como associativismo, cooperativismo a economia solidária é de extrema importância.

A ideia do autor, não é superar a princípio a intervenção capitalista, fato complexo, pois a sociedade está embebida dessa concepção há décadas, mas criar nas fendas de suas contradições projetos econômicos diferenciados que possam resistir e contrapor as iniciativas capitalistas, para responder efetivamente em longo prazo, para isso o autor expõe algumas estratégias de viabilização:

- a) pela via fiscal para aplicação em setores de bens e serviços de primeira necessidade, gratuitos ou subsidiados; aplicação em obras de infraestrutura, produtiva ou social, incorporando desempregados; aplicação em seguro desemprego; b) investindo as rendas recuperadas para subsidiar empresas públicas e associações sem fins lucrativos nas áreas de educação, saúde etc., pensões e aposentadorias incluídas; c) usando esse

excedente captado como um fundo (parcialmente rotativo) de investimento social, de forma subsidiada, para pequenas e médias empresas, trabalhador individual ou cooperativados. (CORRÊA, 2006, p.242).

O autor ressalta que a implantação de um projeto como o de economia solidária em um ambiente em que o corporativismo e propagandas que evidenciam o individualismo e o consumismo imperam, somente se articularia e ganharia espaço se intelectuais, profissionais, políticos e críticos ao sistema capitalista se aliarem numa corrente ideológica, que sistematizasse ações que envolvessem a sociedade, as políticas públicas entre outros. (CORRÊA, 2006).

Nesta via, existem vários pesquisadores que trabalham o desenvolvimento dessas iniciativas no campo, Molina (2006), Caldart (2004), Fernandes (2006), De Jesus (2015) evidenciam em seus trabalhos a necessidade da sustentabilidade econômica, do fomento de empreendimentos solidários e aqueles que possam contribuir para a independência do camponês, além da sua inserção nas disputas políticas para materializar estes objetivos.

O processo de luta e conquistas históricas de terras por parte dos camponeses, criou espaços de resistências que estimulam o desenvolvimento dessas iniciativas, a exemplo dos acampamentos, que se tornaram uma estratégia frutífera de mudança e inserção cidadã e protagonismo do camponês.

A experiência de luta pela terra e a existência do assentamento como espaço de referência para políticas públicas, entre outros fatores, fazem com que os assentamentos tornem-se ponto de partida de demandas, levando à afirmação de novas identidades e interesses, ao surgimento de formas organizativas internas (e também mais amplas) e à busca de lugares onde se façam ouvir. Com isso, os assentamentos acabam trazendo mudanças na cena política local, com a presença dos assentados nos espaços públicos e mesmo nas disputas eleitorais. Eles provocam mudanças nas relações entre os trabalhadores que nele vivem e as autoridades locais, quer impondo a estas novas formas de atuação, quer reforçando mecanismos tradicionais de clientela, quer constituindo novas lideranças que passam a disputar espaços públicos. (MOLINA, 2006, p.49).

Neste primeiro momento, pudemos analisar os efeitos complexos e contraditórios que permeiam os enunciados analisados, memórias que se cruzam e se contrapõem, noções que escapam no discurso do PPC, realidade que numa rápida leitura não se consegue identificar. E os efeitos de sentido produzidos pelas contradições entre os enunciados remetem de um lado, um sujeito que somente

pode ser considerado um cidadão ao ser incluído nos processos de formação social e econômica indicado pelas elites e pelo mercado, o processo econômico e político que o país vivenciou demonstram essa realidade. Do outro, o sujeito que pode resistir dentro do ambiente capitalista, escapando das suas armadilhas com estratégias que criam possibilidades alternativas para uma inserção de fato inclusiva e de caráter coletivo buscando aliar o desenvolvimento integral do sujeito a sua inserção social, política e econômica. No entanto, como veremos no enunciado a seguir a descrição dos sujeitos que seriam beneficiados pelo curso, emergem efeitos de sentido que retomam as várias concepções dos sujeitos do campo.

5.2.2 “Qualificação” para o Camponês “Carente”

Enunciado 2: “[...] articular a educação profissional ao **desenvolvimento local e regional** trouxe para a **parcela da população carente**, sem condições de progredirem nos estudos e dessa forma levados a prestação de serviços, possibilidade de **melhor qualificação**” (IFTO, 2013, p.7).

Este enunciado foi retirado da seção *Justificativa* que compõe o PPC. Nela se detalham os aspectos históricos da localidade onde está instalado o IFTO, isto é, na cidade de Araguatins e apresenta as várias questões que justificam a realização do programa. Neste enunciado aparecem várias marcas discursivas, *desenvolvimento local e regional*, *população carente* e *melhor qualificação*, estas geram efeitos de sentido que retomam formulações discursivas anteriores e que estão em constante embate.

[...] a memória discursiva permitirá na infinita rede de formulações (existente no intradiscurso de uma formação discursiva) o aparecimento, a rejeição ou a transformação de enunciados que pertencem a formulações discursivas posicionadas historicamente. Dessa forma, os sentidos são condicionados pelo modo com que os discursos se inscrevem na língua e na história, conseguindo assim, significar. (PATRIOTA e TURTON, 2004, p.15).

O enunciado *desenvolvimento* é citado no discurso remete a áreas sociais e econômicas distintas como: “*o regional e o local*”. É perceptível a ligação entre estes campos, pois nos parece que o foco ou “produto” final: o sujeito formado pelo curso resultará na alteração da dinâmica econômica dessas áreas e na sua inserção

cidadã. A partir disso, nos questionamos quais memórias remetem a recorrência desse enunciado no discurso?

Para isso é necessário entendermos que este curso ocorre em um lugar específico, a região amazônica, local que carrega em seu processo histórico acontecimentos sociais e políticos que de certa forma podem influenciar no surgimento recorrente desse enunciado na malha discursiva. A partir da década de 70 o processo de industrialização da região norte era necessário para o crescimento econômico do país, pois havia uma necessidade estratégica de integrá-la aos demais estados e torná-la produtiva nos moldes exigidos pelo mercado internacional.

Para Hébette (2004) o modelo de desenvolvimento da Amazônia se formalizou com a implantação dos grandes projetos como o de Carajás, da hidrelétrica de Tucuruí, as linhas de transmissão da Eletronorte, a inserção das monoculturas (soja, milho, eucalipto) entre outros. Seus impactos foram consideráveis: a integração da região ao panorama do mercado nacional e internacional, aumento na geração de emprego formal, principalmente o especializado, entretanto, poucas cidades tiveram crescimento vertiginoso do produto interno bruto. O autor enfatiza que esse crescimento foi temporário, com o tempo esse panorama modificou-se; de forma específica, estes projetos foram criados sem dar devida atenção às populações que ali viviam, sobretudo os camponeses.

Este modelo de desenvolvimento carecia de um mercado de mão de obra especializada, realidade que não existia na região, geralmente migrava de outros estados. Dentro deste contexto aos poucos o camponês, para que pudesse integrar a esta nova dinâmica deveria ser formado/profissionalizado nos moldes do interesse do mercado que ali surgia, ou seja, para servir como peça atuante no desenvolvimento da região. Essas memórias podem ser vistas nos seguintes enunciados presentes na seção *apresentação*: “inserção no mercado de trabalho de cidadãos capazes de desenvolver a região tocantinense, firmes num mercado competitivo, intenção do estado na qualificação de mão de obra”.

Desde então, todas as iniciativas políticas que foram tomadas, seja no âmbito educacional (construção de escolas, cursos profissionais, universidades); da saúde (hospitais e postos de saúde); do fomento agroindustrial (PRONAF, assistência

técnica, monoculturas, latifúndio) entre outros, fazem parte do projeto político e ideológico idealizado para a região Amazônica. Estes sentidos são materializados nos discursos do PPC, pode estar aí um dos motivos do aparecimento do enunciado *desenvolvimento*.

Orlandi (1999, p.31) enfatiza que “sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo distantes, têm um efeito (...)”. Pensar todos estes sentidos que foram levantados a partir do aparecimento do enunciado *desenvolvimento* nos faz entender o quanto os discursos estão imbricados de outros discursos.

Podemos inferir a existência de no mínimo duas questões que afloram: o próprio desenvolvimento idealizado pelo mercado, que necessita criar uma falsa ilusão de progresso equitativo, que utiliza as diversas formas de educação para moldar o sujeito para atender as suas necessidades. E as ações contra hegemônicas oriundas dos movimentos sociais, que buscam no desenvolvimento equitativo uma melhor qualificação e avanços reais da qualidade de vida dos camponeses; no direito ao exercício da cidadania, sobretudo o direito a educação e não qualquer educação, uma proposta que atenda as exigências e realidade dos camponeses.

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito, **não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória**[...].(FERNANDES, 2011, p. 150, grifo nosso).

Do ponto de vista das políticas de caráter compensatório que se refere Fernandes (2011), as diversas iniciativas de natureza educacional direcionada à formação profissional instituídas desde a década de 80, seguem essa característica de compensação social e foram apresentadas à sociedade como projetos que iriam melhorar a qualificação profissional do trabalhador, inclusive essa marca aparece no discurso: *melhor qualificação*. Podemos observar claramente essa noção materializada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional no Brasil,

Passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; **educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos;** e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores (BRASIL, 1999, p.3-4).

A concepção de *qualificação* nos moldes capitalistas foi debatida por Frigotto (2006), momento que tratava sobre as mudanças que ocorreram nas políticas de educação profissional do país. Essa concepção surgiu sob influência das constantes inovações nos padrões tecnológicos e de relações de trabalho impulsionadas durante a década de 80 e 90. O autor afirma que o mercado pressionava por políticas educacionais de qualificação da massa trabalhadora, com intuito de atender aos novos padrões da indústria e da prestação de serviços, ou seja, para o mercado todo e qualquer tipo de formação profissional que venha preparar o trabalhador ao exercício de alguma atividade é considerada qualificação, mesmo que na realidade o que ocorre é o adestramento do trabalhador.

Observa-se que o discurso do PPC produz sentidos relacionados ao atendimento das demandas do mercado ao tratar na seção, *itinerário formativo*, os motivos que influenciaram na organização dos componentes curriculares do curso, vejamos o enunciado: “Em sua organização foram consideradas as demandas do mercado de trabalho com desenvolvimento local”. (IFTO, 2013, p.12). Se tratando de um curso voltado aos camponeses, podemos inferir suas demandas não foram levadas em consideração, tendo em vista que se diferenciam das demandas do capital.

Frigotto (2006) destaca o conflito ideológico que ocorreu principalmente na formulação da Lei das Diretrizes Bases da Educação, com base nessa temática,

o confronto no âmbito da concepção de práticas educativas na escola dá-se entre tecnicismo, economicismo, fragmentação, dualismo e a perspectiva da escola pública, gratuita, laica, universal, unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica. Trata-se de conceitos, por um lado de tradição republicana (escola pública, laica, gratuita e universal) e, por outro, de tradição marxista (unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica). (FRIGOTTO, 2006 p.39)

Araújo (1999; 2010) também debate sobre essa questão, o autor destaca a existência de dois projetos antagônicos que se enfrentam no âmbito das políticas de educação profissional, que a nosso ver também trazem noções diferentes de qualificação. O primeiro, de caráter pragmático e capitalista “busca subordinar a educação aos interesses imediatos da realidade dada”, ou seja, nas relações prática do trabalho, uma noção que surgiu para caracterizar esse processo e o termo *competência*.

O segundo reafirma a pedagogia da práxis, que foca num modelo de educação profissional mais alargada, que percorre várias áreas e desenvolve os diversos saberes, isto é, seu objetivo é proporcionar uma “ampla qualificação dos trabalhadores”, a noção que representa essa ideia é o termo *qualificação* (ARAÚJO, 1999, p.3). Competência e qualificação se diferenciam, nasceram de práticas sociais diferentes, entretanto, são tomadas pelo mercado como práticas que se igualam. O sentido mais amplo da noção de qualificação explicitado por Araújo (1999) é a mesma defendida pelos movimentos sociais do campo.

Essas duas noções são tomadas como exemplo por Araújo (2010) em seu trabalho de análise sobre as diferenças conceituais entre: *qualificação e competência*, enunciados que são utilizados amplamente no como do trabalho e nas questões que envolvem a formação profissional. De acordo com o autor, a noção de qualificação está associada aos saberes e conhecimentos, práticas que se relacionam ao conhecimento acadêmico e conceitual, que estão vinculados a determinado título, enquanto que o termo *competência* está mais próximo das relações práticas, isto é, aos saberes operacionais, o “saber-fazer”.

O aparecimento desses dois enunciados no discurso do PPC representa que este embate de concepções ainda permanece vivo e constante e demonstra um movimento pendular, ora o discurso tende a focar nas competências e capacidades técnicas, ora como forma de qualificação. Em outro momento representam a mesma coisa, representam entrecruzamentos de concepções que se confrontam e se interligam ao mesmo tempo. Analisando as relações entre discursos oficiais, acadêmicos e pedagógicos, Anjos afirma que,

Esses entrecruzamentos se caracterizam pelas referências explícitas e implícitas que uns discursos fazem aos outros, pelas temáticas comuns ou específicas de cada tipo de discurso, pelos modos de operar que são recorrentes nos vários discursos ou próprios de cada um. (ANJOS, 2015, p.305).

Na marca discursiva *parcela da população carente*, a princípio, tal enunciado nos parece apresentar um caráter contraditório em relação a definição do público foco do programa. No documento oficial seu objetivo é redigido da seguinte forma: “o PRONATEC tem por objetivo ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio do incremento da formação e qualificação profissional” (BRASIL, 2011). A Lei representa o discurso oficial, que designa o sujeito como

trabalhador, estes são os: agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores entre outros pertencentes ao campo.

Podemos observar que o discurso assistencialista toma a vez para renomear como *carentes* aqueles que haviam sido nomeados de *trabalhadores*. Para que possamos entender um dos motivos do aparecimento da marca *carente*, é necessário realizar o exercício de entender o que seria esse *carente* e em que momento ele surgiu no discurso oficial, para assim, vincularmos a que memória discursiva esse discurso remete.

A princípio buscamos o conceito formal do termo *carente* e achamos os seguintes sinônimos: “necessitado, miserável, não ter, falta” (SCOTTINI, 1998, p.104). Nessa definição, entendemos que o miserável é, sobretudo, aquele desprovido de algo, que necessita de ajuda, de ser incluído socialmente. Na história da educação profissional no Brasil, a inserção dos cursos de formação para o trabalho tinha um público específico: os desafortunados, os miseráveis, os escravos e toda sorte de desocupados. (FONSECA, 1961) e (CUNHA, 2005). Essa memória pode ser evidenciada na seção, *justificativa* do PPC, quando se fala sobre as primeiras iniciativas governamentais em Educação Profissional, tendo bom objetivo “prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência”. (IFTO, 2013, p. 5).

Este curso é direcionado a um público específico, o camponês, então, que efeitos de sentido surgem, quando tomamos a imagem de *carente* que apresentamos? Vários são os sentidos que percorrem a história quando tratamos da imagem dada ao homem do campo, essas imagens tomam vários percursos, uns o denigrem e outros o exaltam, depende do contexto sócio histórico em que estão inseridos, a língua cuida de verbalizar essas posições: o caipira, o homem da roça, o lavrador, estes geralmente constituem designações depreciativas se olharmos na dicotomia modernização x atraso. Contudo, “Estas palavras denominam, antes de mais nada, formas de resistências e representam o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São Trabalhadores”. (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2011, p.26).

O conceito de trabalhador defendido pelos movimentos sociais do campo tomado por Fernandes (2012), Frigotto e Ciavatta (2006) entre outros, não pode ser confundido com o *carente*, são formulações oriundas de posições ideológicas

diferentes. O trabalhador no contexto capitalista, também não pode ser confundido com o trabalhador do ponto de vista dos movimentos sociais do campo. O primeiro se submete aos desejos de um mercado do consumo, que o deprecia e torna-o dependente do próprio mercado que o escraviza. O segundo entende o trabalho como atividade humana, como princípio educativo inserido no seu contexto social.

A compreensão do sentido dado ao trabalho como princípio educativo dentro da visão da formação humana integral de Marx e outros pensadores é fundamental para os movimentos sociais do campo e da cidade e para todos aqueles que lutam pela superação da exploração humana. [...]. Daí deriva a relação entre o trabalho e a educação em todas as suas formas, em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p. 750-751).

Em outra perspectiva, nos debruçamos para entender outras prováveis manifestações do termo “carente” em documentos oficiais, daí fomos levados a entender um pouco do processo de conflito e luta dos movimentos sociais por uma Assistência Social e universal no Brasil. Os movimentos sociais por Política de Assistência Social travaram grandes lutas para que fossem formuladas políticas que assegurasse melhores condições de vida para as populações ditas “carentes”, ou seja, os sujeitos que nada possuem, sem condições de sobreviver sem ajuda, aqueles necessitados, os pobres.

O momento era o período militar, onde houve significativo cerceamento de direitos sociais, como fruto da intensa participação da sociedade civil organizada, essas reivindicações foram atendidas e consolidadas na Constituição Federal de 1988 - CF/88. O artigo 203 e 204 da CF/88 que norteia a base da política de Assistência Social, em específico no inciso II, do artigo 203. Diz o seguinte: garantir “o amparo às crianças e adolescentes carentes”. (LONARDONI, 2006).

Entretanto, Sposati (2004, p.42, *apud* LONARDONI, 2006) afirma que a Assistência Social, garantida na CF/88 contesta o conceito de “(...) população beneficiária como marginal ou carente, o que seria vitimá-la, pois suas necessidades advêm da estrutura social e não do caráter pessoal” tendo, portanto como público alvo os segmentos em situação de risco social e vulnerabilidade.

Foucault (1987) quando teoriza que um discurso está imbricado de outros enunciados, a objetos, a conceitos ou temáticas específicas, e estes são acionados por meio da memória discursiva, afirma que as condições que fazem o seu

aparecimento e desaparecimento não são fixas. Outro sentido possível é o aparecimento do discurso capitalista, que tende a homogeneizar as práticas camponesas, como um sujeito que necessita de formação profissional e devido a sua situação social e econômica é fadado a prestar serviços, sendo que o mercado de trabalho só busca pessoas “qualificadas”, do ponto de vista debatido anteriormente.

Esses efeitos de sentido retomam a crítica levanta por Molina e Fernandes (2004), isso ocorre porque a educação rural sempre foi considerada inferior, desprovida de tecnologia, inovação, “Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior arcaico, os tímidos programas que ocorreram no Brasil para educação rural foram pensados e elaborados sem os sujeitos, sem sua participação”. (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.36).

Os discursos se confrontam, se interpelam, estão imbricados de sentidos, evidenciamos que essas mudanças não podem ser responsabilizadas pela vontade individual, mas é influenciado pelas práticas histórico-sociais que estão em constante mudança.

Nesse sentido, no início do enunciado, a *qualificação para o desenvolvimento local e regional*, leva a entender que esse sujeito terá protagonismo sobre o processo de desenvolvimento; uma vez qualificado dentro dos padrões estabelecidos pelo programa. Tratá-lo como carente, no entanto reduz tais possibilidades de protagonismo, porque responsabiliza o sujeito pela sua própria condição. Tratar o camponês conforme as orientações do mercado é uma atitude que remete contradições ideológicas históricas, que em sua dinâmica deixa escapar no discurso o aparecimento de noções que representam as resistências levantadas pelos movimentos sociais do campo há tempos defendidas, marcas discursivas que veremos no próximo enunciado.

5.2.3 Educando ou Aluno? Posições Divergentes no Discurso

Enunciado 03 -“desenvolver mecanismos que avaliem a evolução do **aluno**, o desenvolvimento de habilidades, competências [...] Cada **educando** traz em seu bojo experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de sua caminhada escolar e

*profissional. É importante que essa trajetória seja aproveitada de forma a valorizar conhecimentos e vivências de cada **aluno***” (IFTO, 2013, p.19).

O PPC possui em suas seções uma que se atém aos “critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores” (IFTO, 2013, p.18). Desta seção recortamos este enunciado que servirá de base para a continuidade de nossa análise. Chamou-nos atenção o aparecimento de duas marcas discursivas que demonstram em si o entrecruzamento de posições ideológicas distintas, uma relacionada ao processo educacional convencional, que designa o sujeito como *aluno*, e outra relacionada ao processo educacional defendido pelos movimentos sociais do campo, que o designa como *educando*, designação utilizada por Freire, (2005) em seus trabalhos. Marcas que carregam em si condições sócio históricas e políticas que marcaram o contexto educacional no país.

Interessante analisar a alternância no aparecimento dessas marcas no discurso de um programa como o PRONATEC, tal fato demonstra que os sujeitos não possuem controle sobre sua fala, como nos diz Orlandi (1999, p.32),

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. O que é dito em outro lugar também significa “nossas” palavras. [...] O sujeito não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

Por este fato inferimos que o aparecimento dessas marcas discursivas no PPC, apresenta no implícito o embate de duas concepções educacionais distintas: a educação bancária, que ligaremos a aqui a educação profissional nos moldes utilizados no PRONATEC e a educação libertadora/do campo, ambas seguem caminhos e princípios diferentes. A primeira atua sob forte influência dos organismos internacionais com foco tecnicista e homogêneo, a segunda nasceu como forma de resistência ao modelo anterior, reafirmando outras formas de ensino e maneiras de aprender e saber.

O aparecimento do enunciado *educando*, alia-se a vários implícitos na malha histórica, acreditamos que vincula-se ao próprio processo de amadurecimento das estratégias educacionais defendidas pelos movimentos do campo, que entende o papel do educador como mediador no processo de aprendizagem do educando, este, em constante processo de construção do seu conhecimento, possui

capacidades, inteligência e disposição para aprender e ensinar ao compartilhar suas vivências, seus saberes (FREIRE, 2005).

Freire (2005) entende que a educação bancária possui estratégia fixa e direcionada a narração, essa prática possui o objetivo de encher as mentes daqueles que serão os fiéis depositários do conhecimento repassado, instrumentalizado e rotineiro. No PRONATEC o professor simplesmente condiciona os alunos a roteirizar procedimentos, replicar instruções e adaptar-se à normativas pré-estabelecidas, nesta dinâmica, quanto mais absorve o que é ensinado mais capacitados serão.

Com base neste fato, inferimos que a metodologia do PRONATEC possui certa semelhança a essa prática, pois, conforme nossa experiência enquanto professor do PRONATEC percebe-se que o Programa utiliza em sua estratégia foco no trabalho prático e tenta em curto período de tempo apresentar uma série de conteúdos que acabam limitando o processo de aprendizagem.

A última questão mencionada se materializa na seção do PPC que orienta sobre a *estrutura do curso*, que possui três disciplinas: português básico, matemática básica, associativismo e cooperativismo e bovinocultura, todas possuem extenso conteúdo programático, impossível de ser desenvolvida em sala de aula no curto tempo do curso, forçando os professores à readaptações do conteúdo, realidade que torna incoerente o que norteia o PPC.

Ademais, entrega ao educador a responsabilidade de fazer com que o curso seja atrativo, interessante, além da tarefa de deixar no assentamento um produto resultado da disciplina, que seja, uma horta, um planejamento estratégico, uma revisão do seu estatuto, não garantindo um acompanhamento técnico futuro. Deixando o aluno egresso responsável por dar continuidade à ação. Nesta perspectiva os saberes que são oriundos das práticas sociais e de convívio familiar e de trabalho são deixados de lado, de modo que “a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 2005, p.67).

Ao contrário a busca pelo conhecimento deve gerar criatividade, a novidade, a ânsia pelo compartilhamento de novas informações, além de considerar os conhecimentos já adquiridos. Neste sentido que caminha a concepção de educação libertadora/do campo, a qual põe os diversos saberes desenvolvidos pelos sujeitos em local de destaque, em muitos casos absorvidos pelas experiências do dia a dia.

É com base também no processo de educação não formal que a educação do campo leva em consideração no processo de ensino-aprendizagem do educando.

Trabalhar com diferentes saberes significa em primeiro lugar não hierarquizá-los, nem, considerar que eles são propriedade somente dos educadores, ou dos educandos. Todos somos detentores de saberes e é preciso que o diálogo entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência dos seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los por meio da partilha e da produção coletiva de novos saberes. (CALDART, 2004, p.29).

A educação do campo entende que existem vários tipos de saberes, aqueles que são construídos por ideias, outros por comportamentos, por habilidades, pela prática, entre outros, para cada um são necessárias metodologias diferenciadas e não padronizadas, devido à complexidade cultural e regional em que estão inseridos os sujeitos. Além do mais, esse debate deve ser levado para o âmbito das políticas públicas como meio de materializar os objetivos em escala política e de âmbito nacional (CALDART, 2004).

A partir da análise deste enunciado, no qual se imbricam discursos contraditórios (da educação tradicional/bancária versus a educação libertadora/do campo), podemos atestar a complexidade que consiste na atuação do PRONATEC nos cursos profissionais oferecidos para os camponeses. Acreditamos que essa instabilidade nas designações do sujeito/camponês que aparecem no discurso do PPC, evidencia um ponto importante. Que o discurso da educação do campo atravessa as formulações ideológicas capitalistas que influenciam o programa, possivelmente, sendo capaz de modificar na prática, o ensino oferecido pelos educadores, criando vários pontos de resistência ao modelo hegemônico.

5.2.4 Educação e Trabalho: juntos, no entanto separados

Enunciado 04 – “[...] O PRONATEC representa, entretanto, mais do que, o cumprimento de uma obrigação formal. [...] é também e acima de tudo o instrumento de consolidação de uma política pública visando a aproximar mundo do trabalho do universo da Educação” (IFTO, 2013, p.7).

Este enunciado está inserido na seção que trata da “justificativa”; antes analisamos outro enunciado também retirado dessa seção, ou seja a tendência seria

analisar este na sequência, porém achamos necessário apresentá-lo neste último momento, devido às marcas identificadas refletirem claramente a temática que percorreu todo nosso trabalho.

Essas duas marcas discursivas, *trabalho* e *educação*, sem dúvida são os principais conceitos trabalhados nesta pesquisa, suas noções sofreram modificações ao passar dos tempos e tomaram novos rumos com o desenvolvimento das práticas humanas. Saviani (2001) considera que são indissociáveis e que são a base da formação da sociedade.

O fato interessante é que o enunciado nos remete a uma possível separação (histórica e social) entre o *trabalho* e a *educação*. Fato evidenciado no seguinte enunciado: *aproximar o mundo do trabalho do universo da Educação*. Dessa forma, pode-se perceber que uso do verbo *aproximar* delimita essa separação – só podemos nos aproximar de algo que está distante -, a partir disso levantamos o seguinte questionamento: que condições de produção atuam no discurso do PPC para separá-los? Fazemos a mesma pergunta que Pêcheux (1999, p.53): que “implícitos estão aí, onde residem?”.

A memória discursiva é fator decisivo que influencia as condições de produção do discurso e fazem com que esse efeito de sentido (separação educação e trabalho) seja materializado. Para melhor entendermos o conceito de condições de produção, utilizamos a definição de Orlandi (1999, p.30),

[...] Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. [...]. Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias de enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Ou seja, com base nos estudos da autora, todos os efeitos de sentido são tomados por conta das influências históricas, sociais e ideológicas e materializados em determinado contexto imediato: o IFTO, o curso do PRONATEC, os sujeitos que estão inseridos no processo, os discursos no PPC, todos estão ligados numa mesma teia e influenciados por memórias discursivas e interdiscursos.

Várias são as marcas que rompem o discurso e reforça a separação que evidenciamos inicialmente, se observarmos os enunciados, *mundo* que se refere ao trabalho e *universo*, que se refere à educação. Essas marcas remetem à conclusão

de que essas duas concepções teóricas estão muito distantes e precisam aproximar-se por meio do PRONATEC.

Em outra perspectiva, a forma de escrever *trabalho* com inicial minúscula e *Educação* com inicial maiúscula, reforçam suas diferenças e grau de importância, pois, para se dar ênfase a determinada palavra utiliza-se a letra maiúscula para criar esse limite. Estes deslizamentos estabelecem explicitamente que a educação neste caso, possui um papel de maior importância em relação ao trabalho, realidade que retoma aspectos históricos e sociais históricos debatidos neste trabalho. Deste modo, podemos inferir que essas marcas discursivas evocam uma questão debatida neste trabalho: a dualidade estrutural.

Essa concepção possui raízes profundas e reforça a divisão entre educação e trabalho que aparece no discurso. Suas bases retomam os processos históricos das primeiras sociedades, sendo representada nas seguintes modalidades de educação: de um lado, os dirigentes de Estado e chefes militares e suas famílias, que recebiam formação com base numa educação ampla, voltada para a cultura, ciência e artes. Na outra parte, os sujeitos responsáveis pelas atividades cotidianas e de manutenção das cidades recebiam uma educação para a prática, de caráter técnico, com baixo ensinamento teórico, a escola foi de fundamental importância na propagação desse processo. (SAVIANI, 2001).

Com o processo contínuo de aprimoramento da indústria e do comércio, as relações de trabalho e educação foram modificadas de maneira significativa; a incorporação de tecnologia nos processos industriais e a necessidade de trabalhadores especializados e capacitados para atender as novas exigências do mercado, motivaram a criação de novas estratégias para “incluir ao mesmo tempo excluindo”⁹ o trabalhador nesses padrões, para isso a formação técnica ganhou força como instrumento de capacitação e oportunidade de mudanças do padrão de vida dos trabalhadores. (KUENZER, 2007).

No Brasil, esse processo culminou na criação de políticas públicas que fizeram com que surgissem as instituições de ensino técnico, a exemplo do SENAI e o sistema S que até hoje possuem grande importância na formação dos trabalhadores, ao mesmo tempo se investe em escolas que preparavam as elites

⁹Conceito trabalhado por Kuenzer (2007) “Exclusão includente e inclusão excludente: uma nova forma de dualidade estrutural”. Neste trabalho a autora trata das novas relações de trabalho protagonizadas pelo regime de acumulação flexível. Tema discutido na seção I deste trabalho.

com modelo de ensino propedêutico com vistas à universidade. Essa dinâmica percorre todo o processo histórico do país e várias políticas públicas foram instituídas visando a formação do trabalhador, entendemos que todas trouxeram em suas concepções ideológicas a diferenciação ao acesso à educação.

O aparecimento da marca discursiva, *a consolidação de uma política pública*, nos parece reforçar que outros passos já tenham sido dados para fundamentar a criação dessa política. De certo modo, o PRONATEC faz parte de uma série de iniciativas que foram tomadas por vários governos com ênfase na formação para o mercado, que deram continuidade no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva desde 2008, por meio da expansão da rede federal no país, com intuito de ampliar o acesso ao ensino técnico principalmente nas áreas mais distantes dos grandes centros, citamos, por exemplo, a região norte. Para isso o PRONATEC seria a iniciativa que concretizaria todo esse projeto, como reforça o texto do IFTO (2013, p.5),

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), compreende a mais ambiciosa e compreensiva reforma já realizada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira. Com a meta de oferecer 8 milhões de vagas a estudantes, trabalhadores diversos, [...].

De forma complementar a essa afirmativa, outro efeito de sentido evocado no discurso se dá na presença de características que elevam a atuação do programa para além de seus objetivos, ao afirmar que *representa, entretanto, mais do que, o cumprimento de uma obrigação formal*. O aparecimento do termo comparativo *mais do que*, evoca uma questão dialética. Como se esse novo programa de formação técnica fosse além das suas premissas básicas de formação do trabalhador, isto é, o PRONATEC (antítese) surgisse para consolidar e superar os demais modelos (tese), que antes tinham características meramente formais, que não se preocupavam com a inserção do sujeito na sociedade e a partir dele (PRONATEC), se criasse um novo modelo ensino profissional (síntese). Este criaria um trabalhador totalmente responsável pelo desenvolvimento da região e que entende seu papel numa sociedade democrática e cidadã, realidade que o sujeito não formado ainda não está totalmente inserido.

Ao olharmos de outro modo, não podemos esquecer que esse curso é oferecido para os camponeses, desta forma achamos necessário trabalhar os efeitos

sentido que emergem no discurso quando olhamos a relação entre *educação e trabalho* sob a ótica de Caldart. (2010 e 2011).

O trabalho é princípio fundador que está inserido nas práticas culturais e sociais do homem, o contato direto que o camponês possui com a natureza por meio da agricultura, com lida da terra reafirma a sua identidade, o define. Essa relação (homem e natureza) gera conhecimento e o conhecimento é compartilhado de diversas formas, esse entendimento é um dos pontos de disputa dos movimentos sociais no âmbito das políticas públicas. (CALDART, 2010).

Nesse contexto, a educação é vista como um processo dinâmico e complexo que envolve várias estratégias e a escola possui papel fundamental, mas não pode ser considerada o único espaço de aprendizagem. Essa concepção contraria o entendimento alicerçado na sociedade capitalista, ou seja, que a escola é uma das instituições que mais representam a transmissão do conhecimento, pelo contrário, as relações com a natureza, a cultura, as práticas familiares e principalmente o trabalho são geradores de conhecimento e saberes, que a escola é o espaço que se compartilha essas vivências também.

Se a escola é lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimento formal. A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano de modo processual e combinado. [...] O ambiente educativo nasce desta leitura do movimento pedagógico que acontece fora da escola, nas práticas sociais, nas lutas sociais, e que precisa ser retrabalhado dentro da escola. (CALDART, 2011, p. 121-122).

A prática social que modela e transformam o sujeito, as diversas experiências que são vividas dentro e fora dos acampamentos, às estratégias de resistência e luta que são elaboradas contra o movimento capitalista, as relações com o trabalho, “é o ser social que transforma a consciência”. (CALDART, 2011, p. 121). Nesse entendimento que se pauta a dinâmica das pedagogias em movimento, práticas ou vivências que humanizam o sujeito, que geram conhecimento que não se prendem somente aos espaços escolares, estratégia educacional trabalhada pelos movimentos sociais do campo a exemplo do MST.

Nessa lógica, Caldart (2011) nos traz os seguintes entendimentos: em primeiro lugar fica difícil compreender o trabalho como algo separado da educação, pois fazem parte de um contexto amplo de relações sociais e de modos de produção que estão intimamente ligados ao homem. Em segundo, essa separação é antiga e

foi intensificada pelos ordenamentos produtivos que nasceram com o surgimento dos modelos de acumulação rígida e flexível, efeitos que até hoje transformam as relações de trabalho e educação.

Após a análise desse enunciado e de suas marcas discursivas, podemos entender na superfície de suas condições de produção os limites da relação conflituosa entre a educação profissional e a educação do campo, pois evocam outros efeitos de sentido que estão longe de serem esgotados, por exemplo: a relação entre campo e cidade, que deve ser vista de forma complementar, pois na atual dinâmica produtiva e social estão interligadas. Em determinadas localidades do país, principalmente nos grandes centros os limites territoriais entre cidade e o campo só existem nos mapas, ou seja, o campo também está na cidade. O campo está ocupando os espaços urbanos por meio da atuação dos movimentos sociais, escolas, universidades, onde se criam espaços de discussão que evidenciam as relações conflituosas no campo.

Respondendo ao questionamento inicial, não diferente dos demais enunciados analisados, pudemos constatar que as questões econômicas, sociais e políticas influenciam diretamente na produção dos sentidos que emergem no discurso do PPC e o quanto essas marcas remetem a memórias, sentidos já ditos que retomam os discursos e os convocam de outra maneira.

Ao final desta seção pudemos perceber que várias foram as marcas discursivas identificadas na tessitura do discurso que remontam o confronto de posições ideológicas distintas que envolvem as concepções do sujeito do campo e sua relação com a formação profissional. Identificamos a posição do protagonismo, que podemos relacionar por meio da proposta de educação do campo, em segundo, a educação tecnicista no âmbito da profissionalização nos moldes do capitalismo. Pensamentos distintos que se opõem historicamente e disputam a elaboração de políticas públicas no Brasil.

A partir da nossa análise, pudemos comprovar que a maioria das marcas discursivas analisadas surgiu por conta das influências ideológicas dos ordenamentos econômicos que buscam moldar o camponês a um padrão pré-estabelecido de capacidades humanas que devem ser desenvolvidas, com intuito de atender as novas demandas de qualificação exigidas pelo mercado. Nesse sentido são criadas estratégias de formação educacional que devem ser incorporadas por

esse sujeito, situação que o introduz num processo dinâmico e excludente. Realidade que força o camponês a atualizar-se constantemente sob o risco de não estar pronto para atender essa exigência e fadar-se ao fracasso.

A ideia de criar uma imagem do trabalhador dinâmico, atualizado com relação às novas tecnologias e as novas formas de trabalho, atento às mudanças e oportunidades, cria a noção que esse processo tende a apagar a imagem que foi construída pelo mesmo mercado deste camponês, o sujeito da roça, o atrasado, o qual, a partir desse novo *status* social, poderá ingressar-se no exercício nos moldes democráticos e ter a consciência da sua responsabilidade no exercício da *cidadania*.

Ocorre um confronto de sentidos quando analisamos essas marcas discursivas na perspectiva do protagonismo, pois se reconhece que é inevitável a relação entre os camponeses e as investidas do mercado, principalmente devido ao fato de que o campesinato organizado mantém uma relação constante de enfrentamento com as iniciativas do agronegócio. Neste entendimento, o exercício da cidadania está ligado a inserção do camponês nas questões políticas, educacionais, de luta pela terra e consciência da necessidade de criar uma nova relação com a natureza. O desenvolvimento de tecnologias sustentáveis, o fomento à economia solidária com participação ativa do Estado, são empreendimentos que buscam consolidar a emancipação econômica e cidadã do camponês frente às iniciativas do mercado.

6 CONCLUSÕES

Como destacamos no início deste trabalho, as decisões tomadas pelo sujeito o faz percorrer diversos caminhos, e nestes, lhe são impostas condições e desafios que tornam a sua viagem uma caminhada sem retorno, não há condições de parar. Esta reflexão demonstra o construtivo processo que percorremos durante a produção deste trabalho, além da responsabilidade de discutir em campos distintos de conhecimento os achados desta pesquisa.

Os percursos trilhados na produção desta pesquisa trouxeram à tona questões profundas que repercutem até hoje nos projetos de formação profissional presentes nas políticas públicas no Brasil, por exemplo, a permanência da dualidade educacional e os impactos das iniciativas de desenvolvimento econômico nas políticas de formação profissional. Numa perspectiva mais ampla, esta pesquisa trouxe para o debate as novas formas de produção da vida e sua condução sendo fortemente influenciada pelas questões econômicas ao longo do tempo.

As inquietações motivadas pela participação deste pesquisador ao ministrar aulas em assentamentos, podemos dizer, foi o primeiro motivador para a produção desta pesquisa. Ao final dela, o que podemos dizer sobre a relação histórica entre educação e o trabalho e as disputas de projetos de formação profissional que influenciaram as políticas públicas no Brasil, as quais repercutem no PRONATEC?

Perseguir essas questões foi o motivador para que pudéssemos responder ao objetivo principal desta pesquisa: discutir sobre a disputa de projetos de formação profissional direcionados aos camponeses e analisar os efeitos de sentido desses processos na produção do discurso do PPC. A princípio, pudemos evidenciar que os processos históricos que relacionam o homem e suas formulações sociais foram materializados na criação de modelos de produção que influenciaram drasticamente as questões que envolvem a educação e o trabalho.

Com o aprimoramento da indústria e o advento dos novos ordenamentos capitalistas criou-se a necessidade de modificar as relações de trabalho; a partir daí, se aprofundaram a proletarização do trabalho e a divisão entre o trabalho manual e o intelectual. Este último remete ao problema da dualidade educacional, bastante evidenciada nesta pesquisa. Essa questão, a nosso ver, não foi superada e ainda interfere de forma significativa na formulação das políticas educacionais no país,

fazendo com que se mantenham constantes investimentos em cursos aligeirados de formação técnica. Tais cursos beneficiam a rede privada de educação, com intuito de moldar o trabalhador para atender às necessidades do mercado, mantendo-se barreiras históricas que dificultam a sua inserção em ambientes educacionais mais complexos. Esta realidade aparece discursivamente nos enunciados analisados, que deixam escapar o grande influenciador da criação do PRONATEC, ou seja, a necessidade de atender ao capitalismo.

Pudemos evidenciar essa interferência quando discutimos sobre os projetos de formação que surgiram desde a chegada da Coroa Portuguesa. Os investimentos em educação foram destinados para atender às iniciativas das indústrias que surgiam, além de servirem por um bom tempo como controle social. Este se deu por meio de medidas assistencialistas, as quais tiveram como foco a formação dos escravos, estrangeiros e toda sorte de pessoas que viviam na miséria e eram excluídos da vida social e política, memória que resiste e foi evocada por meio do enunciado *carente* no discurso do PPC.

Como foi evidenciado neste trabalho, esse contexto mercantilista é combatido pelos movimentos sociais do campo. Sua luta se intensificou a partir da implantação dos projetos de modernização do rural no Brasil. Este assunto nos remete aos questionamentos secundários que foram levantados por nós na introdução desta pesquisa: se o modelo de formação profissional que estávamos inserindo nos assentamentos era de fato o demandado por eles. Sem dúvida, podemos afirmar que não, pois identificamos que da forma que empreendíamos o ensino, alimentávamos uma contradição, ou seja, de incluir o camponês nesta dinâmica de mercado, tendo em vista as diversas iniciativas que objetivam o protagonismo do camponês frente ao capital.

A nosso ver, essa prática se dá ao trabalhar somente com assuntos e matérias que fortalecem o ambiente competitivo atual, tirando o pouco que se mantém dos costumes colaborativos presentes nas comunidades que receberam os cursos, isto é, subjetivando o sujeito do campo em empresário do campo, a partir do desenvolvimento de competências para isso. Ao trabalharmos os fundamentos ideológicos e teóricos da educação do campo, percebemos o quanto essas iniciativas geraram frutos contra hegemônicos, os quais se materializaram por meio

de criação de políticas que atendem aos anseios do movimento; por exemplo, o PRONERA.

Este projeto ganhou nossa atenção, devido entender que se trata, de fato, de uma política que nasceu das reivindicações dos movimentos sociais do campo. Foi moldada pelo suor de muitos colaboradores: estudantes, pesquisadores, universidades. Este projeto se contrapõe aos objetivos do PRONATEC, ao combater a interferência dos organismos internacionais e da frente capitalista na formulação de projetos educacionais direcionados aos camponeses. Com foco em alinhar um projeto de educação, sem perder o viés político e envolto em carga ideológica própria, o movimento levou para dentro dos assentamentos e universidades por meio do PRONERA, projetos que tornaram possível o aumento no número de camponeses alfabetizados e graduados nas últimas décadas (conforme dados do II PNERA, já citados) enfrentando assim, o sistema cruel de divisão do acesso à educação. Contudo, entendemos que essa iniciativa é somente uma peça dentro de um contexto complexo e difícil de enfrentar.

Por outro lado, é inevitável entender que a lógica de mercado acaba por limitar o potencial do PRONATEC. É difícil alcançar os objetivos que envolvam os camponeses se os mesmos foram traçados sob pressão de empresas e organismos internacionais para a adequação da força de trabalho aos seus interesses, não atendendo a real necessidade dos movimentos sociais do campo pertencentes à RBP. Aliás, a região sofre de maneira forte o processo contínuo de implantação de projetos de desenvolvimento econômico, dinâmica que gera impasses e conflitos até hoje envolvendo camponeses e as várias ramificações do capital, por exemplo, o agronegócio.

As iniciativas de desenvolvimento inseridas na Amazônia, as quais de forma profunda foram incentivadas pelo mercado e coadunadas pelo Estado, nos mostraramo quanto essa memória perdura e influencia nos sentidos que aparecem nos discursos presentes no PPC. O PRONATEC, ao ser oferecido pelo IFTO, (instituição que desde a sua fundação possui responsabilidade de fomentar o ensino e atuar na formação de técnicos na RBP), a nosso ver, possibilita perdurar a imagem de continuidade do projeto de desenvolvimento econômico em nível de mercado local e regional. Nesse entendimento, o discurso tecnicista é evocado, pois são

várias marcas discursivas que aparecem no PPC: *desenvolvimento, qualificação, educação profissional, população carente*.

Ao tomar por base os cursos FIC de curta duração que foram oferecidos sob a alegação de qualificação do camponês, entendemos que a marca discursiva *qualificação* foi incorporada pelo mercado como estratégia de suavizar o seu significado real, ou seja, adestramento. Disso podemos inferir que os processos de formação ainda utilizados para “qualificar” o trabalhador de que o mercado e o Estado dizem que necessitam possuem características de cursos oferecidos há décadas em outros programas semelhantes, como PLANFOR e PROEP.

Outra questão relevante que pudemos identificar a partir da análise do PPC, se dá pela subordinação da ideia de cidadania ao cidadão produtivo, ou seja, competente. Os sentidos que aparecem estão ligados a memórias históricas que relacionam a introdução de sujeitos considerados excluídos na vida política do país, a partir do momento em que são absorvidos nos processos produtivos. Geralmente esta lógica se dá com a participação em cursos de formação técnica; o surgimento do sistema S é reflexo dessas intenções e o PRONATEC se caracteriza como projeto fomentador dessa prática na atualidade.

Com abertura de milhares de cursos destinados a diversos segmentos da sociedade, com vultosas disponibilizações de recursos para custeio, além do audacioso objetivo de formar milhões de pessoas, o PRONATEC nos remete as novas formas de organização curricular voltadas para a formação técnica que carrega. Isso demonstra a necessidade de atualização constante nas políticas educacionais de formação profissional no país por parte do mercado; podemos a exemplo da reforma no ensino médio que está sendo discutido no momento da produção desta pesquisa.

A expansão da participação de instituições públicas e privadas na oferta desses cursos traz a esse contexto maior complexidade no processo de padronização, geralmente utilizada pelo mercado, devido ambas possuem linhas ideológicas divergentes. Essa contradição gera abertura para surgirem outras formas de interpretação; pode trazer vários efeitos durante o processo de implantação do projeto, alterando seu objetivo, as práticas educativas, formas de abordagem nas disciplinas entre outras.

Outra temática que essa pesquisa trouxe é a noção de democratização do ensino, ficou claro que essas diversas medidas de formação serviram para aumentar a participação dos sujeitos no contexto educativo. Contudo, queremos enfatizar a necessidade de ampliarmos o debate sobre as formas de democratização da formação desses sujeitos. Como ela se dá? Entende-se da necessidade de observar as práticas formativas que são desenvolvidas em sala de aula, para assim entendermos como esse egresso sai dessa formação. A interferência ideológica das instituições públicas faz com que os cursos ministrados para os camponeses tenham resultados em nível de perfil formativo do egresso, diferente das instituições particulares? Essas questões deixam margem para trabalhos futuros, encabeçados por este pesquisador ou por outros, pois também é necessário olhar o PRONATEC no campo das realizações e observar como o idealizado no PPC se faz na prática cotidiana da sala de aula.

Ademais, nos foi permitido identificar na malha do discurso, as marcas discursivas que retomam memórias do protagonismo e do tecnicismo em sua tensão, evidentes nos enunciados *aluno e educando*. As concepções educacionais que remetem a educação bancária e a educação libertadora, sendo evocadas ao mesmo tempo no discurso nos possibilitam entender as contradições existentes no PRONATEC, bem como as suas superações. Uma metodologia de ensino pautada somente no tecnicismo não se sustenta (dentro do contexto desse curso). A superação dele se impõe a necessidade de relacionar os conhecimentos técnicos aos saberes adquiridos nos tantos espaços de saber: nos costumes, na cultura, na sala de aula, na luta, no trabalho e muitos outros.

As marcas discursivas *educação e o trabalho*, além de fazerem parte de toda a costura desta pesquisa, apareceram no discurso do PPC como se a atividade produtiva tivesse se constituído separada dos processos de ensino e de aprendizagem, como mundos e universos distantes. As noções que estas duas categorias conceituais tomaram ao longo da história, por vezes se afastando e em outros momentos se aproximando demonstra a sua relação complexa, mas de interdependência. O PRONATEC pode ser visto nesta tensão por meio da opacidade do discurso do PPC.

Ao final desta pesquisa, podemos afirmar que o PRONATEC possui uma significativa influência tecnicista, trazendo em seu contexto as marcas de políticas

anteriores que serviram para atender as demandas do mercado. Contudo, as marcas que foram evidenciadas que remetem ao protagonismo dos movimentos sociais por políticas educacionais visando a melhoria da educação do campo, demonstram em seu histórico que estão atualizadas as novas organizações de educação e trabalho, ou seja, entendem que o mundo atual é complexo e a inserção do camponês neste panorama se faz necessário, contudo, nunca desvinculando suas raízes ideológicas de luta e confronto contra o capital.

REFERÊNCIAS

ABAGRP. Associação Brasileira de Agronegócio da Região de Ribeirão Preto. **Conceito de agronegócio**. Retirado de: <<http://www.abagrp.org.br/agronegocioconceito.php>>. Acesso 10 de out. 2016.

ACHARD, P. et. al. Memória e produção discursiva do sentido. *In*: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALMEIDA, R. L. **A formação regional do Bico do Papagaio**: regionalização e polarização. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em geografia regional) – Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiás, 2010. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5062>. Acesso dia 5 de janeiro de 2016.

ALMEIDA, L. L. **Sindicalistas e pesquisadores na região de Marabá**: uma análise do centro agroambiental do Tocantins (CAT). 2011. 210f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.mstemdados.org/sites/default/files/2011%20Disserta%C3%A7%C3%A3o-Luciano-Leal-Almeida.pdf>>. Acesso dia 07 de mai. 2017.

AMADO, I. **Araguatins**: Geografia do Município. 1ª ed. Unitins: 2006.

ANJOS, H. P dos. **Porque a escola não é azul?** Os discursos imbricados na questão da inclusão escolar. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

APOLINÁRIO, J. R. **Escravidão negra no Tocantins Colonial**: vivências escravistas em Arraias (1739-1800). Goiânia: Kelps, 2000.

ARAGÓN, L. E. Desenvolvimento amazônico em questão. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 107, 2015, p. 5-16. Disponível em: <http://rccs.revues.org/5983>. Acesso dia 6 de janeiro de 2016.

ARAÚJO, R. M. de L. **Competência e qualificação**: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação de trabalhadores em jogo. **ANAIS DA 22ª REUNIÃO DA ANPED**, Caxambu, MG, 1999. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/artigos/qualificacao%20e%20competencias%20-%20anped.pdf>> . Acesso em: 25 de mar. De 2017.

_____, R. M. de L. **A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED–ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, v. 25, p. 1-18, 2002. Retirado de: <<http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/artigos/a%20reforma%20da%20ep%20sob%20a%20otica...pdf>>. Acesso: 25 de mar. 2017

_____, R. M. de L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n.º 02, p. 497-524, jul./dez, 2004. Retirado de: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso: 04 de jan. 2017.

_____, R. M. de L. **As práticas formativas em educação profissional do Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional**. Relatório Final. Belém, 2010. Disponível em: <http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/pesquisas_concluida/projeto_%20de%20ep.pdf>. Acesso: 25 de mar. 2017.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BATISTA, M. **Por Corações e Mentes: a configuração do projeto da classe dominante na educação profissional do campo: um estudo acerca da iniciativa PRONATEC/CAMPO/SENAR/CNA**. 2016. 138f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2016.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagogia dos monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. 2003. 319f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação – Formação e Desenvolvimento Sustentável) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Nova Lisboa e da Universidade François Rabelais de Tour – França, 2003.

BELLIA, V.; ROSS, J. L. S. et al. **Projeto de gestão ambiental integrada da Região do Bico do Papagaio**. Palmas, SEPLAN/DZE, 2004a.

_____. **Projeto de gestão ambiental integrada da Região do Bico do Papagaio: análise ambiental e socioeconômica**. Palmas, SEPLAN/DZE, 2004b.

BERGSON, H. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOLONHÊS, A. C., OLIVEIRAS, P. S. de; ABREU, K. D. **Relatório de Pesquisa – Projeto Conexão Local “Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco”**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2013. Disponível em: <http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/movimento_interstadual_das_quebradeiras_de_coco_babacu.pdf>. Acesso em 22 dezembro 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense: 2007.

BRASIL. Lei 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10jan.1946.

_____. Decreto 77.354, de 31 de março de 1976. Dispõe sobre a criação, no Ministério do Trabalho, do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural – SENAR, **Serviço Nacional Rural**.

_____. Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de out.de 1988.

_____. Lei 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), nos termos do art. 62 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1991.

_____. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Parecer 16/99, de 20 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.

_____. Lei n. 11.513 de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília 2011a.

_____. **Cartilha PRONATEC CAMPO**. 2011b. Retirado de: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_23/cartilha%20PRONATEC_baixa.pdf>. Acesso dia 16 de fev. 2017.

_____. II PNERA. **Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Crescimento e Desenvolvimento Econômico**.

Disponível em:

<http://www.bresserpereira.org.br/Papers/2007/07.22.CrescimentoDesenvolvimento>. Acesso em 30 de dez 2016.

CAIRES, V. G; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CALDART, R. S. Educação profissional no contexto das áreas de reforma agrária: subsídios para discussão das diretrizes político-pedagógicas para os cursos do PRONERA. *In*: DOS SANTOS, C. A; MOLINA, M. C Et. al. **Memória e história do Pronera: contribuições para educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. P. 69-101.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C; de JESUS, S. M. S. A. **Educação do Campo: contribuições para construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. P. 10-31.

CAMPOS, J. de O. **Análise comparativa dos modelos curriculares de educação profissional agrícola: sistema escola-fazenda e formação por competência no CEFET de Urutaí/MG**. 2005. 66f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, RJ, 2005.

CARDOSO, F. H.; FALETO, E. Repensando dependência e desenvolvimento na América Latina *In*: SORJ, B; CARDOSO, F. H e FONT, M [org.]. **Economia e movimentos sociais na América Latina**. Edição on-line. Rio de Janeiro, 2008.

Retirado de: <<http://static.scielo.org/scielobooks/rjfv9/pdf/sorj-9788599662595.pdf>>. Acesso dia 09 de mai. 2017.

CARMO, P. S. do. **A ideologia do trabalho**. São Paulo: Moderna, 1992.

CASTIONI, R. Planos, Projetos e Programas de Educação Profissional: agora é a vez do PRONATEC. **Rev. Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 26, n. 01, p. 25-42, jan-abr. 2013. Retirado de: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/sociaisehumanas/article/view/5921>>. Acesso dia 20 de abr. 2015.

CECCHIN, H. F. G.; DA SILVA, A. P. O movimento das Quebradeiras de Coco na região do Bico do Papagaio: reflexões sobre redistribuição e reconhecimento. In: **XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015**, Florianópolis. Anais.Florianópolis: ANPUH-SP, 2015. Disponível em: <<http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares>> Acesso em: 02 de jan. 2017.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

_____. **Gestão de Pessoas**. Rio de Janeiro: Campus, 2010.

CLEMENTINO, A. M.; MONTE-MÓR, R. L. M. Grandes Projetos e seus impactos e significados na Região do Bico do Papagaio–TO. Trabalho apresentado no XIV **Encontro Nacional de Estudos Populacionais. Caxambu, MG**, v. 20, 2004. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_432.pdf. Acesso dia 8 de janeiro de 2016.

CORRÊA, V. A nova cultura do trabalho: subjetividades e as novas identidades dos trabalhadores. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. [org.]. **Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 372 p.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2 ed. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DA SILVA, J. A. **Basta qualificar? O PRONATEC como estratégia de inclusão produtiva do plano Brasil Sem Miséria**. 2014. 183f. Tese (Programa de Pós Graduação em Serviço Social) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, RS, 2014. Disponível: <<http://tede2.pucrs.br:8080/tede2/handle/tede/6438>>. Acesso em 11 de mar. 2017.

DE JESUS, S. M. S. A. **Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal**. Educar em Revista, n. 55, p. 167-186, 2015. Retirado de: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39865>>. Acesso dia: 04 de novembro de 2016.

DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, M. R. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, ago. 2009.

DUARTE, L. G. **De São Vicente a Araguatins**. Marabá, Pará: J. C. Rocha, 1970.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 160p.

FANHANI, L. C. P. **Aspectos de formação histórica e suas influências no desenvolvimento do Tocantins**. 2016. 68f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins – UFT, Palmas, 2016.

FERNANDES, B. M. A Territorialização do MST - Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra-Brasil. **Revista Nera**, n. 1, 2012.

_____. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. P. 27-39.

_____.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira conferência nacional “por uma educação básica do campo”. In: ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; Et. al. **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

_____.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, MC & JESUS, SMS (comp.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, 2004. (p. 32-52).

FERREIRA, P. A. Et al. Estado e agricultores familiares: uma análise interpretativa sobre o desenvolvimento rural no Sul de Minas Gerais. **Rev. Econ. Sociol. Rural** [online]. 2009, vol.47, n.3, pp.769-792. Retirado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032009000300011>. Acesso dia: 14 de outubro de 2016.

FERRETI, C. J. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. 2002. Resenha do livro de Marise Nogueira Ramos (São Paulo: Cortez, 2001). Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso dia: 16 de novembro de 2016.

FIGUEIREDO, A. H. **O território brasileiro**. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv47603_cap4_pt1.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2016.

FLEURY, A.; FLEURY, M. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** São Paulo: Atlas, 2004.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica 1961.

FONSECA, M. O banco mundial e a gestão da educação brasileira. *In:* FIGUEIREDO, I. M. Z; ZANARDINI, I. M. S; DEITOS, R. A. **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil.** Cascavel/EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008. P. 46-63.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou ser humano emancipado. *In:* FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M [org.]. **formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília, DR, 2006. 372 p.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. *In:* FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M [org.]. **formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília, DR, 2006. 372 p.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FURTADO, C. (2004) "Os desafios da nova geração". **Revista de Economia Política**. 24(4): 483-486. Discurso na cerimônia de abertura da III Conferência Internacional Celso Furtado, Rio de Janeiro, URFJ, 2004.

GALLINDO, J. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil. *In:* BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. **A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 39-57.

HÉBETTE, J. e MARIN, R. E. A. Grandes projetos e transformações na fronteira. *In:* HÉBETTE, J. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de campesinato na Amazônia**, Vol III. Belém: EDUFPA, 2004. Cap. 4, (p.61-72).

GALVÃO, O. J. **Desenvolvimento dos Transportes e Integração Regional No Brasil - uma perspectiva histórica. Planejamento e políticas públicas**, n. 13, 1996. Disponível em: <<https://ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/137>>. Acesso em: 02 de jan. 2017.

GARCIA, S. R. de O. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009. 147f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GIL, A.C. **Gestão de Pessoas: Enfoque nos papéis profissionais**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

GREGOLIN, M. do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos**. 2ª ed. São Carlos: Editora Clara Luz, 2006.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992. 349p.

IBGE. **Censo**. 2016. Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/1702208>>. Acesso dia 28 de jan de 2017

IFTO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 – 2019**. 2013. Disponível em: <<http://apps.ifto.edu.br/pdi/>>. Acesso dia 21 de janeiro de 2017.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relação de Projetos de Reforma Agrária**. 2015. Disponível em <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria/projetos_criados-geral.pdf> Acesso em 28 de fevereiro de 2016.

KOLLER, C. A. **A perspectiva histórica da criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e a sua relação com o modelo agrícola convencional**. 2003. 108f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Centro de Ciências Agrárias) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2003.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002. Disponível em: http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/exclusao_includente.pdf. Acesso 01 de setembro de 2016.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 – Especial. p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 01 de setembro de 2016.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003.

LEITE, S. P. Assentamento Rural. *In*: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; Et. al. **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

LIMA, L. M. **Educação profissional e o desenvolvimento socioeconômico no território do Bico do Papagaio (TO)**: contribuições do Instituto Federal *campus Araguatins*. 2013. 89f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.bdt.d.unitau.br/tesesimplificado/tde_arquivos/2/TDE-2014-11-12T125835Z-598/Publico/Luzia%20Matos%20Lima_seg.pdf>. Acesso dia 02 de jan.de 2017.

LIMA, M. **Problemas da Educação Profissional do Governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs**. Rev. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 21, p. 73-91, maio-ago. 2012. Retirado de: <<http://150.164.116.248/seer/index.php/trabedu/article/view/791>>. Acesso: 23 de abr. 2015.

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

MARTINS, J. de S. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Editora Vozes, 1984.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo. Editorial, 2008.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____; JESUS, S. M. S. A. Contribuições do Pronera à educação do campo no Brasil reflexões a partir da tríade: campo – políticas públicas – educação. *In*: DOS SANTOS, C. A; MOLINA, M. C Et. al. **Memória e história do Pronera**: contribuições para educação do campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. P. 29-67.

MULLER, T. M. Educação profissionalizante no Brasil e no SENAI. *In*: BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. **A Educação Profissional no Brasil**: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. P. 85-121.

NASCIMENTO, M. L. O. **O PRONATEC no âmbito das políticas públicas de educação profissional**: da dualidade estrutural à mercantilização da qualificação profissional. 2016. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufpi.br/xmlui/handle/123456789/290>>. Acesso dia 05 de Marc. 2017.

NASCIMENTO, M. D. **A Guerrilha do Araguaia**: Paulistas e Militares na Amazônia. 2000. 199f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Pará, PA, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2458>>. Acesso dia 02 de janeiro de 2017.

NAVARRO, Z. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p.83-100, 2001. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a09.pdf>. Acesso dia 15 de outubro de 2016.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em revista**, n. 31, 2008. Retirado de: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewArticle/12806>. Acesso dia 02 de outubro de 2016.

NOSELLA, P. A escolade Gramsci: vinte anos depois. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 13, n.º 23, pag. 172-205, 2015. Disponível em http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/09_Nosela.pdf. Acesso 08 set. 2016.

_____. **Educação no campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

OHNO, T. **O Sistema Toyota de Produção**: além da produção em larga escala. Trad. Cristina Schumacher. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, de R. A reforma da educação profissional nos anos 90. In: BATISTA, E. L.; MULLER, M. T. **A Educação Profissional no Brasil**: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. P. 219-234.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP, Pontes, 1999.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4ª edição, Campinas, SP: Pontes: 2003.

PATRIOTA, K. R. M. P. TURTON, A. N. Memória discursiva: sentidos e significações nos discursos religiosos da TV. **Rev. Ciências e Cognição** v. 1, p. 13-21, 2004.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et. al. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, S.P: Editora da UNICAMP, 1997, p.87-96, (p. 141-150).

PEIXOTO, R. C. D. Memória social da Guerrilha do Araguaia e a guerra que veio depois. **Bol. Mus. Pará. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.** Belém, v.6, n.3, p. 479-499, set-dez. 2011. Retirado de: <<http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v6n3/02.pdf>>. Acesso dia: 04 de fev. 2017.

PEINADO, J; GRAEML, Alexandre Reis. **Administração da Produção**, Unicelp. Curitiba, 2007.

PEREIRA, I. B. Educação profissional. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; Et. al. **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

PICOLLI, F. **O capital e a devastação da Amazônia**. São Paulo: Expressão Popular, 2007. (p.7-69).

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; Et. al. **Dicionário da Educação no Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 027-045, 2008. Retirado de: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a03v34n1>>. Acesso dia: 28 de nov. 2016.

RIBEIRO, J.. Pronatec diante da inclusão excludente e da privatização da formação. **Revista Textual**, Mai, 2014. Retirado de: <<http://www.sinprors.org.br/Textual/mai2014/pdfs/pronatec.pdf>>. Acesso dia: 06 de mar. 2017.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SADER, M. R. C. de T. **Ocupação de uma área de fronteira: “bico do papagaio” – extremo-norte de Goiás, Brasil**. *Revista Geográfica*, n. 97 (enero-junio, 1983), p.96-103. Disponível em:<<http://jstor.org/stable/40992436>>. Acesso em 22 de março de 2016.

SAES. D. **Democracia**. São Paulo: Ática, 1987.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SENAR. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Missão do SENAR**. Retirado de: <<http://www.senar.org.br/missao-do-senar>>. Acesso: 12 dez. 2016.

SCOTTINI, A. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Blumenau: Edições Todo Livro, 1998. 500p.

SILVA, M. do S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In*: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. P. 60-92.

SOUZA, I. F. **Análise do distanciamento entre a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins e os Assentamentos do Bico do Papagaio**. 2009. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/07/Isa-Fernandes-de-Souza.pdf>>. Acesso dia 21 de jan. 2017.

TAMBA, F. T. **Avaliação dos impactos econômicos e sociais dos projetos de assentamentos rurais no desenvolvimento do Município de Araguatins**. 2009.

171f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins – UFT, Palmas, 2009.

TOCANTINS, ESTADO. Sistema Estadual de Comunicação e Secretaria Municipal de Educação do Estado do Tocantins. **Tocantins conhecendo e fazendo história**. 1998. Fascículos.

VELHO, Otávio Guilherme. **Frente de expansão e estrutura agrária**: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.