



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - PPGE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: CHAVE PARA  
COMPREENDER A FORMAÇÃO DOS  
TRABALHADORES DO CAMPO PELO SERVIÇO  
NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL**

**Edileuza Alves da Silva**

**AMARGOSA-BA**

**2017**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: CHAVE PARA COMPREENDER A  
FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO PELO  
SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL**

EDILEUZA ALVES DA SILVA

Graduada em Pedagogia

Universidade do Estado da Bahia - UNEB, 2007

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / Centro de Formação de Professores, Linha de Pesquisa Trabalho, Educação e Movimentos Sociais, como requisito final do Mestrado Profissional em Educação do Campo.

**Orientadora:** Profa. Dra. Fátima Moraes  
Garcia.

**AMARGOSA-BA**

**2017**

## FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB  
**Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515**

S586t Silva, Edileuza Alves da.  
Trabalho e educação: chave para compreender a formação dos trabalhadores do campo pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. / Edileuza Alves da Silva. – Amargosa, BA, 2018.  
107f.; il. color; 30 cm.

Orientador: Profª. Dra. Fátima Moraes Garcia.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2018.  
Bibliografia: fls. 100-106.  
Inclui Apêndice e Anexo.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Políticas educacionais. I. Garcia, Fátima Moraes. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - PPGEC  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: CHAVE PARA COMPREENDER A  
FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO PELO  
SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação do Mestrado Profissional  
em Educação do Campo

Edileuza Alves da Silva

Aprovada em 11/10/2017

BANCA EXAMINADORA:



---

Profa. Dra. Fátima Moraes Garcia - UESB  
Orientadora



---

Prof. Dr. Fábio Josué dos Santos - UFRB  
Banca Examinadora



---

Prof. Dr. Sidiney Alves Costa - UESB  
Banca Examinadora

AMARGOSA – BAHIA

2017

## DEDICATÓRIA

Dedico

À Vidinha, minha mãe, grande professora, que no processo de constituição individual, ensinou-me a sobrepor a coragem ao medo, a força à fraqueza e a querer e amar a terra, como elemento que nos garante ser boi erado ao invés de bezerro em terra dos outros.

Aos movimentos sociais, minha grande escola, que no processo de constituição de sujeito político, ensinou-me que a luta pela educação do campo é bandeira individual e coletiva dos(as) que acreditam que a formação dos trabalhadores(as) do campo deve ser na perspectiva de sua emancipação, por isso não acontece sem eles(as) nem tampouco pelas mãos de quem os(as) domina.

## AGRADECIMENTOS

À minha família biológica: minha mãe e meu pai pela persistência na luta, pelo amor e estímulo;

Aos/às meus/minhas filhos/as: Enzo, Iuri, José Eurípedes, Lana e Bárbara, pela compreensão da ausência contínua demandada pela necessidade da luta que me fez sujeito e pelo tempo de realização do estudo demandado pela luta;

Aos/às meus/minhas irmãos e irmãs pela paciência, compreensão e cumplicidade diante do momento tão difícil que passamos e pela disposição de assumir a continuidade do projeto de coletivo que nos foi deixado;

Aos Movimentos Sociais que muito me ensinaram a lutar conciliando amor e indignação, exigindo-me estudo, mesmo quando as condições temporais eram desfavoráveis;

Aos amigos/as e irmãos/ãs de luta, em especial, Ana Rocha, Maria de Fátima Batista, Iracema Lima, Lucineide Araújo, Jussara Sena, Ana Margarete Costa, Eliana Tomaz, Maria Alves, Irenilda Santos, Maria Dorath Sodré, Vívian Maciel, Job Rocha, Antônio Régie, Edgar Rosa, Luiz Alberto Freire, Vilma dos Santos, Adenilton Nunes e Joaquim de Nor pelas provocações, cobranças, e contribuições durante as ausências para este estudo;

Aos/às educadores/as que participaram da pesquisa, sem os/as quais não haveria possibilidade de compreender como o objeto de pesquisa se manifestou na realidade;

Aos/às colegas de turma pelas contribuições e parcerias que muito contribuíram para a qualificação do aprendizado;

A todos/as os/as professores/as do PPGEdocampo da UFRB que se comprometeram com o curso e com a formação dos/as militantes e dos/as educadores/as da educação do campo;

À professora Fátima Garcia, minha orientadora, pela paciência, cumplicidade e pela grande parceria durante a orientação deste estudo, cujo vínculo inerente à dialeticidade entre orientadora-orientanda, chegou à dimensão da agroecologia como filosofia.

# **TRABALHO E EDUCAÇÃO: CHAVE PARA COMPREENDER A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO PELO SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL**

## **RESUMO**

Esta dissertação aborda, a educação do campo, com base na formação dos (as) trabalhadores (as) do campo realizada pelo SENAR através do Programa Despertar. A pesquisa se desenvolveu a partir das seguintes questões: O fato da educação do campo ter-se institucionalizado seria o motivo pelo qual o SENAR interessou-se pela política pública nela referenciada? Seria a educação do campo uma ameaça ao patronato rural? Porque o SENAR decidiu entrar na educação formal do campo, intervindo na formação dos trabalhadores (as) desde os anos iniciais? Com vistas a responder às questões foram definidos os seguintes objetivos: Identificar e analisar a formação dos trabalhadores (as) do campo realizada pelo SENAR, através do programa Despertar; Identificar os principais fundamentos teóricos que estão presentes nos documentos oficiais do Programa; Analisar as perspectivas voltadas para à prática formativa dos trabalhadores do campo definidas pelo currículo do Programa; Verificar as implicações do programa Despertar em seis (06) escolas do campo, da Rede Municipal de Ensino de Irecê-Ba pela concepção do professor formador. O recorte temporal para o estudo compreendeu o quadriênio 2013-2016 e teve como público colaborador, os (as) professores (as) que fizeram parte do programa durante este período. O caminho metodológico deu-se pela abordagem qualitativa, com base em Minayo (2010) e respaldo no materialismo histórico dialético, que se mostrou o método apropriado para a análise aos questionamentos, através das categorias totalidade, práxis, mediação e contradição. Foi uma pesquisa de campo exploratória e descritiva, que teve como técnica de levantamento de dados a busca no sítio da instituição, a entrevista junto aos educadores e a análise dos documentos que orientaram a formação dos(as) educadores(as). Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro discute as implicações filosóficas do método, o caminho metodológico da pesquisa e os desafios da apreensão do fenômeno. Apresenta também os referências teóricos em que a pesquisa se fundamentou, o problema, as hipóteses e os objetivos e as categorias de análise. O segundo capítulo discute questões de natureza conceitual relacionadas à sociedade e à educação situando o debate no contexto destas, o projeto de desenvolvimento do campo brasileiro, a educação do campo e o trabalho. E o terceiro capítulo apresenta a análise sobre o SENAR com ênfase no programa Despertar. Em termos de conclusão a pesquisa revelou os seguintes resultados: O Programa Despertar fundamenta-se em teorias neoliberais; A perspectiva da formação é preparar os(as)estudantes para o mercado de trabalho na perspectiva do agronegócio; visa a reprodução da ideologia do patronato rural.

**Palavras-chave:** Classe trabalhadora; Mediação; Ideologia.

# **WORK AND EDUCATION: KEY TO UNDERSTAND THE TRAINING OF FIELD WORKERS BY THE NATIONAL RURAL LEARNING SERVICE**

## **SUMMARY**

This dissertation addresses, field education, based on the training of the workers in the field carried out by SENAR through the Programa Despertar. The research developed from the following issues: the fact that the education of the field have institutionalized would be the reason SENAR became interested in public policy it referenced? Field education would be a threat to rural employers? Because the SENAR decided to enter into formal education field, intervening in the formation of the workers since the early years? In order to answer the questions were defined the following objectives: identify and analyze the training of workers in the field carried out by SENAR, through the Programa Despertar; identify the main theoretical principles that are present in the documents program officers; Analyze the training into practice-oriented perspectives of workers of the field defined by the curriculum of the program; Check out the implications of the Program in six (06) schools in the field of Municipal Education of Irecê-BA for the design of teacher trainer. The timeframe for the study understood the quadrennium 2013-2016 and public employee, the teachers who were part of the program during this period. The methodological path was the qualitative approach, based on Minayo (2010) and support the historical materialism dialectic, which proved to be the appropriate method to analyse the questions, through the whole categories, Praxis, mediation and contradiction. It was an exploratory and descriptive field research, data collection technique to search on the website of the institution, the interview with the educators and the analysis of the documents that guided the formation of the educators. This work is organized into three chapters. The first discusses the philosophical implications of the method, the methodological path of research and the challenges of the seizure of the phenomenon. Also presents the theoretical references in the search if substantiated, the issue, the chances and the goals and the categories of analysis. The second chapter discusses the conceptual issues related to society and education, placing the debate in the context of these, the Brazilian field development project, education and work. And the third chapter presents the analysis of SENAR with emphasis on Programa Despertar. In terms of completion research revealed the following results: the Programa Despertar is based on neoliberal theories; The perspective of the training is to prepare the students for the labour market in the context of agribusiness; aims to the reproduction of the ideology of patronage.

**Keywords:** Working Class; Mediation; Ideology.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRASCO – A Associação Brasileira de Saúde Coletiva  
ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
CNA – Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil  
CNI – Confederação Nacional da Indústria  
EaD – Educação à Distância  
EFAs – Escolas Famílias Agrícolas  
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária  
FAEB – Federação da Agricultura e Pecuária do Estado da Bahia  
*FEALQ – Fundações Associadas. Fundação de Estudos Agrários Luiz de Queiroz*  
FEEC – Fórum Nacional de Educação do Campo  
*FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo*  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
IEL – Instituto Euvaldo Lodi  
IICA Brasil – Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INESC – Instituto de Estudos Socioeconômicos  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo  
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro  
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos(as) Educadores (as) entrevistados/as.....	54
Quadro 2 – Classificação dos dados e construção de categorias, a partir das entrevistas.....	55
Quadro 3 - Classificação dos dados e definição das categorias a partir de estudos dos Documentos e das Entrevistas.....	57

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Dados do Fechamento de Escolas no Campo.....	43
Figura 2. Dados do fechamento de escolas no campo do Estado da Bahia.....	44
Figura 3. Organograma da Metodologia.....	66
Figura 4 - Organograma Curricular - Processo Formativo do SENAR.....	77

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
I CAPÍTULO - TEÓRICO-METODOLÓGICO: implicações filosóficas do método dialético.....	8
1.1 Definição Teórico-metodológica da Pesquisa: conceitos e categorias.....	12
O problema, as hipóteses, os objetivos e seus desdobramentos.....	22
O estudo quanto à abordagem.....	26
II CAPÍTULO - A PERSPECTIVA HEGEMÔNICA DA CLASSE DOMINANTE .....	27
2.2. O Campo Brasileiro e o Projeto de Desenvolvimento do Agronegócio.....	33
2.4. A Educação sob a Perspectiva Neoliberal.....	48
III CAPÍTULO - SENAR E O PROGRAMA DESPERTAR: a formação do trabalhador do campo.....	51
3.1. O Procedimento de Seleção e Organização dos Dados.....	51
3.1.1. Organização dos dados da Entrevista para fins de Categorização e Análise.....	53
3.1.2. Identificação das categorias a partir das entrevistas.....	57
3.2. Da Prática Social .....	59
3.3. Da metodologia.....	65
3.4. Da formação: Práxis pedagógica e contradição.....	71
3.5. O Programa Despertar.....	74
3.6 Dos Referenciais Teóricos.....	76
3.6.1. Identificação dos fundamentos Teóricos conforme as concepções dos (as) professores (as) formadores(as).....	79
3.6.2. Perspectivas da Prática Formativa Definidas pelo do Currículo do Programa.....	81
3.6.3. Perspectivas da Prática Formativa do Currículo do Programa na concepção dos (as) professores (as) formadores (as).....	91
3.6.4. Implicações do Programa em escolas do campo, da Rede Municipal de Ensino de Irecê-BA pela concepção do(a) professor(a) formador (a). .....	92
IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	107
APÊNDICE B - QUADRO 5 - SÍNTESE/AGRUPAMENTO DOS DADOS POR ENTREVISTADO/A.....	108
APÊNDICE C - QUADRO 6 - SÍNTESE COM RESPOSTAS DAS QUESTÕES POR ENTREVISTADO/A.....	109
APÊNDICE D QUADRO 1. DOCUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA.....	114
ANEXO II – FIGURA 6 - INFORMAÇÕES SECUNDÁRIAS REFERENTES AO PROGRAMA AGRINHO .....	125

CARTA PELO FIM DO PROGRAMA AGRINHO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ .....	125
Boletim da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo.....	128
ANEXO III - DOCUMENTO SENAR EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	129

## INTRODUÇÃO

Este estudo acontece no contexto em que o Brasil se encontra obstaculizado por uma crise de dimensões política, econômica, ética, social e ambiental deixando sobre a classe trabalhadora o seu preço e o seu peso.

A articulação de forças conservadoras de uma minoria numérica se sobrepõe à maioria, impondo-lhe uma derrota de grandes proporções: No Congresso Nacional, encerra-se o pacto democrático estabelecido na última eleição presidencial, realizada no final de 2015, através de um golpe de Estado, que embora se acredite que não tenha consistência jurídica, conta com o apoio do Supremo Tribunal Federal e do poder econômico e o midiático. Golpe este que tem como desdobramento principal: inibir as investigações sobre a corrupção; substituir o projeto político em andamento no qual os pobres tinham um lugar, mesmo que pequeno, pelo projeto que fora derrotado na referida eleição; dificultar mais o direito à terra pelos povos do campo, inclusive os povos tradicionais, a exemplo de quilombolas e indígenas; retirar direitos dos trabalhadores para ampliar os dos capitalistas, através da terceirização, da reforma da Previdência Social e das Leis Trabalhistas; reformar a educação, a fim de que os pobres tenham menos acesso ao processo de escolarização e formação continuada.

A classe trabalhadora, apesar da explicitação dessas contradições, permanece na encruzilhada, em crise de identidade, parecendo ter dificuldade de decidir entre a união ou a fragmentação, entre o avanço ou recuo, salvo os raros momentos em que uma parcela se reúne em protestos pontuais. Assim, com a união dos poderes políticos, jurídicos, econômicos e midiáticos de um lado (e como consequência disso, aumento do desemprego, a redução de direitos, a irradiação da violência) e do outro, os trabalhadores em confusão de identidade de classe, o cenário é caracterizado.

Essa dinâmica social contraditória comum ao capitalismo, tem o Estado como principal foco, o que desvia a atenção para a situação de exploração econômica que a sustenta, produzindo impacto que incide de forma negativa, principalmente, sobre os trabalhadores, os pobres e, de forma positiva, sobre os ricos, a classe dominante, visto que o movimento é diametralmente oposto. Ou seja, ao tempo em que os

pobres ficam mais pobres, os ricos ficam mais ricos. Um estudo feito pelo Instituto de Estudos Socioeconômico (INESC), (2016), aponta o Brasil como um dos países mais desiguais do mundo. Segundo o estudo, 0,36% da população brasileira, detém um patrimônio que corresponde a 45,54% do total. (INESC, 2016, p. 23).

Além dessas questões político-econômicas do contexto brasileiro, acentua-se sobre o campo no Brasil uma crise que é específica, consequência das novas relações econômicas e sociais implantadas no país a partir de meados do século passado, que conforme Araújo (2007), é expressa na ampliação da concentração de terra, da expropriação, da desterritorialização e do uso de agrotóxico. Neste último quesito, por exemplo, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA (2015) classifica o país como campeão mundial. Outro elemento que demonstra a crise das relações sociais no campo é a permanência do trabalho escravo, que no ano passado acometeu aproximadamente mil trabalhadores, de acordo com a Comissão Pastoral da Terra - CPT, (2015). Todos esses elementos apontados são traços marcantes do modelo de desenvolvimento imposto pelo projeto capitalista ao campo brasileiro.

Entretanto, apesar de hegemônico este projeto, os trabalhadores apresentam um projeto popular, que caminha na contraposição daquele, que defende a possibilidade de produzir a existência estabelecendo outras formas de relação com a natureza, sejam na agricultura familiar, no extrativismo, na pesca ou em outras atividades congêneres. De um lado, o agronegócio produz mercadoria que se destina à exportação, do outro, a agricultura familiar camponesa produz comida para alimentar a população brasileira. De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, em 2015, setenta por cento (70%) da alimentação consumida no país foi proveniente da agricultura familiar. Paradoxalmente, o investimento no agronegócio é substancialmente maior. O valor disponibilizado pelo Ministério da Agricultura ao Plano Agrícola e Pecuário 2015/2016 deste setor, foi de cento e oitenta e sete bilhões e setecentos milhões de reais (R\$187,7 bi). Explicitando a disparidade, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), disponibilizou ao Plano Safra da agricultura familiar, correspondente ao mesmo período, a quantia de vinte e oito bilhões e novecentos milhões de reais (R\$ 28,9 bi).

A articulação do Estado com os latifundiários e agronegociantes determinam as condições de vida dos trabalhadores: o controle da terra com os demais recursos naturais, as políticas públicas e da mesma forma o conhecimento. Como conseqüência, tem-se um campo gradativamente mais desigual, com um exército crescente de despossuídos da terra, cuja composição reúne raças, etnias e naturalidades distintas.

Somam-se às empresas do agronegócio e do latifúndio, as mineradoras e, mais recentemente, as de energia eólica que juntas, de forma intensiva e extensiva, tornam ainda pior o contexto do campo. Assim, pode-se dizer que é ilimitado o pacto pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista no contexto brasileiro e em especial no campo, qualquer que seja a dimensão, pois a necessidade e o poder deste, assim o exigem. Garcia, (2009), ao analisar o contexto do campo brasileiro, identificou que estas questões, embora sejam reflexos dos efeitos neoliberais, carregam uma herança cuja base de organização é anterior ao próprio capitalismo. Para a mesma, o retrato do campo:

Apresenta milhares de famílias empobrecendo dia após dia, enquanto as empresas do agronegócio sugam os seus recursos naturais, poluem os rios e o ar, levam as riquezas aqui produzidas para fora do país e contribuem também para a exploração e empobrecimento do trabalhador do campo, ampliando sua migração para as cidades (GARCIA, 2009, p. 54-55).

Porém, a autora destaca que os problemas e contradições do modo de produção capitalistas não são implicações somente sobre o campo. Por serem de ordem geral, estes podem ser identificados tanto no campo, como na cidade.

Ao relacionar a educação com a população do campo, é possível se encontrar dados que nos chamam atenção. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário<sup>1</sup>, a população que vive no campo corresponde a 36% da população brasileira. São aproximadamente setenta milhões (68.672.087,64) de pessoas. Considerando que latifundiários, agronegociantes e empresários dos setores de energia e mineração residem na cidade, acredita-se que estes números correspondem aos trabalhadores do campo. Dentro desse cenário é creditada a

---

<sup>1</sup> Estudo foi realizado em parceria entre o IICA, por meio do Fórum de Desenvolvimento Rural Sustentável (Fórum DRS) e os Ministérios do Planejamento, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), a Fundação Banco do Brasil (FBB), e os Governos dos Estados de Pernambuco, da Paraíba e do Ceará. (2013)



formação de milhares de trabalhadores, na maioria das vezes, a uma instituição que representa o patronato rural, como por exemplo o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR.

De acordo com informação divulgada pela própria instituição, no ano de 2016 foram atendidos 3,4 milhões de trabalhadores, compreendendo “ações voltadas para a saúde no campo, cursos e capacitações de formação profissional, ampliação de matrículas e pólos do curso Técnico em Agronegócio, Assistência Técnica e Gerencial e educação à distância”. Grande parte destes brasileiros situa-se na faixa etária entre 14 e 24 anos, porém, os “cuidados” do SENAR não são apenas para com os adolescentes, jovens e adultos (com potencial para o mercado de trabalho).

A partir 2005 até o momento presente, o SENAR, que era uma instituição que até então fazia suas intervenções nos processos formativos de jovens e adultos, fora dos espaços escolares, passou a intervir na formação das crianças, desde os anos iniciais do ensino fundamental, no interior do sistema público de educação. Com sua entrada na educação formal ela consegue, por meio de programas específicos, capacitar os educadores dos filhos da classe trabalhadora, definir conteúdos estratégicos dos processos formativos dos futuros membros da classe trabalhadora, assegurando, portanto, as condições de formação unilateral para a reprodução do capital. Nesse sentido, a classe dominante patronal, da fração de classe representada pelo agronegócio, passou a definir e executar a “política” de formação dos trabalhadores do campo.

Essa atuação da classe patronal, fração da burguesia, na política de formação dos trabalhadores do campo se faz, entretanto, utilizando tanto o conhecimento produzido pelos seus intelectuais orgânicos, quanto se apropriando de conhecimentos construídos no curso da luta dos trabalhadores organizados em movimentos sociais, como é o caso, por exemplo, da discussão da educação do campo. Dessa forma, os conhecimentos elaborados na luta dos trabalhadores objetivando uma existência emancipada, converte-se, por essa apropriação burguesa, em elemento contrário a eles ao ser distorcido conceptualmente, visto que as necessidades educativas do patronato e dos trabalhadores se contrapõem. De acordo com Frigotto (2005), a educação na perspectiva burguesa define um princípio

educativo negativo, especialmente por se tratar de uma educação que colabora para formação voltada à disciplina, à subordinação e à produtividade, assentada nos princípios e objetivos do modo de produção capitalista.

Visando discutir sobre essa concepção de educação, foi realizado esse estudo, tendo como objeto a formação dos trabalhadores do campo realizada pelo SENAR, que no contexto da luta pela educação do campo é identificada como uma instituição representante do patronato rural, dos latifundiários e dos agronegociantes, que está organizada em todos os estados da federação. Essa organização se dá graças comunhão de forças e às contradições das estruturas do estado capitalista, que possibilitam que a burguesia e a classe trabalhadora caminhem, simultaneamente, pelo seu interior, em condições desiguais.

Concordando com Minayo (2014, p. 16) que “toda investigação se inicia por um problema, a resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais”, concebe-se que esta situação à qual os trabalhadores do campo estão submetidos seja um dos problemas que exigem atenção tanto dos movimentos sociais do campo, quanto dos seus militantes.

Na Bahia, o Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC) vem desde 2001 (ano de sua constituição), atentando para esta questão. Sob o signo da aliança dos movimentos (sociais, sindicais, Redes e associações de Escolas Famílias Agrícolas, dentre outras) que lhes constituem sujeito, tem assumido a bandeira da educação que lhe dá o nome. Nesse sentido, vem envidando esforços por uma educação de qualidade com e para os povos do campo, por entender que esta é uma das partes constituintes do projeto antagônico ao referido projeto capitalista.

Como marcos dessa luta destacam-se as participações: no Seminário Estadual onde foram lançadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, em 2004; na Conferência Nacional por uma Educação do Campo em 2004; nas discussões do projeto dos Saberes da Terra que posteriormente vinculou-se ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que apoiou também as Licenciaturas em Educação do Campo, a partir de 2007; na luta que deu origem ao Programa Nacional de Educação do

Campo (Pronacampo) instituído em 2013, do qual surgiram as especializações de educação do campo e de educação para a convivência com o Semiárido; na construção das Diretrizes da Educação do Campo do Estado da Bahia, entre 2009 e 2015; pelo próprio mestrado em educação do campo; e na luta contínua no Fórum Nacional de Educação do Campo.

Na sua trajetória, o FEEC, ao assumir a educação do campo como bandeira, tem o entendimento de que nela estão compreendidas: as demandas por políticas públicas; as proposições para a construção de tais políticas; a articulação dos movimentos sociais que assumem o mesmo propósito, bem como a produção de conhecimentos oriundos dos estudos sobre a realidade do campo. Nessa perspectiva, essa pesquisa surge desse compromisso para com a educação dos povos do campo, visto que a pesquisadora participou da luta e da história deste Fórum desde o seu início. Assim, embora a pesquisa tenha uma motivação pessoal pelo fato da pesquisadora ter nascido, estudado e ter os familiares no campo e ser mediada pelas condições de uma produção acadêmica, realizada para a obtenção do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, ela foi conduzida, sobretudo, pela motivação militante constituída no curso da luta no interior do Fórum, da Rede de Educação do Semiárido (RESAB) e em outros movimentos locais e territoriais.

Pelo exposto, o SENAR foi eleito como tema de estudo. Devido à extensão e diversidade dos seus programas formativos, optou-se por realizar o recorte do tema e adotar como objeto do estudo a formação dos trabalhadores do campo por meio do Programa Despertar, realizado pelo SENAR em escolas do campo, do ensino fundamental do município de Irecê-BA, no quadriênio 2013-2016, a partir da experiência dos professores formadores que estiveram vinculados a este durante o período de adesão da gestão municipal.

Para a operacionalização do estudo, além de identificar os conceitos de Trabalho, Educação e Formação, buscou-se problematizar os seus pressupostos e sua presença no currículo e nos documentos que consolidam o programa, no sentido de apreender os princípios que balizaram a formação e, sobretudo, os que

estariam a orientar as práticas/experiências dos educadores do ensino fundamental de Irecê, que receberam a formação do Programa Despertar.

A partir da problemática acima explicitada, foi definido o seguinte objetivo geral: Identificar e analisar a formação dos trabalhadores/as do campo realizada pelo SENAR, através do programa Despertar. Desse objetivo geral desdobram-se os seguintes objetivos específicos: Verificar as implicações do programa Despertar em seis (06) escolas do campo, da Rede Municipal de Ensino de Irecê-BA na concepção do professor formador; Identificar os principais fundamentos teóricos que estão presentes nos documentos oficiais do programa; e Analisar as perspectivas voltadas para a prática formativa dos trabalhadores do campo definidas pelo currículo do Programa, observando a relação educação-trabalho. Com base nos objetivos, foram definidas as seguintes hipóteses: Se o SENAR é uma entidade representante da parcela da classe dominante que detém a maior parte das terras do campo brasileiro; se sua bandeira é a defesa dos maiores destruidores dos recursos naturais (os latifundiários e agronegociantes), como sua intervenção na educação escolar, enquanto agente formador, pode oportunizar às crianças e jovens o desenvolvimento da consciência ambiental? Sua intervenção na formação dos trabalhadores do campo que estão em processo, não seria reprodução da educação unilateral pelos educadores e educadoras a fim de assediá-los com os encantos do mercado de trabalho?

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro discute as implicações filosóficas do método, o materialismo histórico dialético, o papel da pesquisadora na relação com o objeto, o caminho metodológico da pesquisa e os desafios da apreensão do fenômeno. Apresenta também os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa: o problema, as hipóteses, os objetivos e as categorias de análise e de conteúdo.

O segundo capítulo discute questões de natureza conceitual e conceptual relacionadas à sociedade e à educação, situando, no contexto destas, o projeto de desenvolvimento do campo brasileiro, a educação do campo e o trabalho, bem como as contradições de onde emerge o movimento de disputa pelo projeto societário e da formação da classe trabalhadora.

O terceiro capítulo apresenta o SENAR com ênfase no Programa Despertar, objeto da pesquisa. Constitui também conteúdo deste capítulo a análise dos dados através das categorias, cuja organização resultou na construção de uma síntese.

## **I CAPÍTULO - TEÓRICO-METODOLÓGICO: implicações filosóficas do método dialético**

Neste capítulo, apresentamos as implicações filosóficas do método e as reflexões sobre os desafios da pesquisadora na relação com o objeto. Compõem também o presente tópico a definição teórico-metodológica, os conceitos e as categorias de análise e de conteúdo definidas a priori, tendo como suporte os estudos sobre o objeto e aproximação direta com a prática social em que o mesmo está inserido

Ao tomar a decisão de pesquisar a formação dos trabalhadores realizada pelo SENAR (através do programa Despertar), pensou-se, inicialmente, que seria tarefa razoavelmente fácil, pois se tratava de uma relação entre um sujeito (o pesquisador) da educação do campo com vivências, proximidades e relativo conhecimento do projeto de educação idealizado para e pelos movimentos sociais (do campo) e um projeto do Sistema S, cuja origem e destino supunha-se ser bastante conhecida. Dessa forma, para estudá-lo bastaria escolher o *locus* da pesquisa, analisar os documentos relacionados ao programa, entrevistar sujeitos nele envolvidos, fazer o tratamento das informações e o resultado estaria pronto. Como dispunha parcialmente de informações, seria então um exercício simples. Porém, na escolha do método, a tarefa se transformou alterando significativamente o grau de dificuldade.

E assim, o estudo que a partir de um recorte focaria a formação dos trabalhadores, ou seja, o fenômeno em si, passou a exigir uma atenção que vai muito além. A essência, antes ignorada, entrou com o mesmo grau de relevância que o fenômeno, que antes estava explícito. A interdependência dos dois - essência e fenômeno - impôs a mudança de posicionamento da pesquisadora diante da pesquisa. Nesse movimento, algumas perguntas foram surgindo, ora como pequenas dúvidas que necessitavam apenas de esclarecimentos para que se

avançasse no percurso, ora como um labirinto em que mesmo sabendo em que lugar se queria chegar, não se sabia de onde partir.

Entre tantas dúvidas irrepousáveis, destacaram-se as concernentes ao método e ao caminho metodológico: De onde se deveria partir para assegurar o alcance dos objetivos? Como captar as informações necessárias, uma vez que se isso não fosse realizado adequadamente o pleito seria fracassado? Qual o papel do pesquisador nesse processo? Como identificar o que era a essência e o que era o fenômeno? O que os distingue? Onde se encontrava cada um no contexto da própria pesquisa?

Diante da necessidade de dar conta dessas inquietações, optou-se pelo materialismo histórico dialético, que se mostrou o método apropriado para buscar possibilidades de análises aos questionamentos anteriores. Concomitantemente, a escolha de referenciais de concepção marxista tornou-se condicionada sem, contudo, impedir a entrada de outros, cujas contribuições se mostraram imprescindíveis.

No exercício de escolha do método, surgiu a necessidade de se pensar sobre a dimensão do campo de análise. E novamente a pergunta se exaltou exigindo uma reflexão acerca de outras categorias não percebidas até o momento. Seria necessário acrescentar outras categorias metodológicas? Quais seriam? No primeiro delineamento tinha-se, a priori, trabalho e educação do campo como categorias do conteúdo. E ao surgirem outras categorias de método e de conteúdo deveriam então ser classificadas como categorias secundárias?

No movimento de interpretação da teoria marxiana, condição imprescindível para o prosseguimento deste estudo, deparou-se com formulações que ajudaram a dissipar a nebulosidade que embotava, tanto o objeto, quanto a ideia a respeito dele, que até então a pesquisadora tinha aproximação. Kosik (1976) trata e esclarece essa relação sujeito-objeto, que é complexa, e que aqui tem a ver com o diálogo da pesquisadora com o objeto de estudo, ao dizer que:

A atividade primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um ser abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo

em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1976. p. 13-14).

Tendo como referência esta formulação, entendeu-se o papel do pesquisador, desfazendo, portanto, a incompreensão inicial de que o estudo circunscrito aos educadores(as) e aos documentos do Programa possibilitaria a compreensão e a análise da formação dos trabalhadores pelo Despertar. Porém, para compreender melhor a relação com o objeto, elemento pelo qual o pesquisador se faz pesquisador, buscou-se uma segunda concepção em Netto (2011, p.20), ao interpretar o método de Marx, quando afirma que o objeto tem existência real e efetiva independente do pesquisador, de quaisquer que sejam seus desejos e aspirações.

Essa explicação do autor contribui para a superação da ideação mencionada, por tornar claro que, embora o objeto tenha existência própria, este não se define por si mesmo, pois é da implicação do pesquisador com o objeto, ao penetrar na sua dimensão, que resulta o conhecimento teórico acerca do mesmo, ou seja, é da implicação da pesquisadora com a formação dos trabalhadores(as) pelo SENAR, através do Programa Despertar, que a essência desta será apreendida.

Ao explicar o objeto, o autor o faz incluindo também a teoria (que poderíamos dizer que é a terceira formulação). A explicação que ele dá pode, neste primeiro momento, até assustar o pesquisador, que está acostumado a fazer pesquisa tratando separadamente a teoria e a prática. Mas, com um pouco de esforço para fazer a interpretação devida, conseguiu-se ampliar a compreensão sobre essa relação dialética que se estabelece entre esses dois elementos: pesquisador e objeto. Para Marx (2007, p. 426), a teoria é o real reproduzido no plano do pensamento é, portanto, indissociável da prática. Desse modo, é no processo de conhecimento do objeto como ele é, em si mesmo, na sua existência real e efetiva, que o pesquisador adquire o conhecimento teórico e prático do objeto.

O entendimento sobre essa relação se mostrou muito importante, porque alguns enganos puderam ser evitados. Contudo, ao se iniciar a relação com objeto concreto (a formação dos trabalhadores), persistiam perguntas cujas necessidades deveriam estar superadas. Se a teoria é o conhecimento do objeto como ele é em si mesmo, na sua existência real independente dos anseios de quem pesquisa, como o

objeto agora nominado como a formação dos trabalhadores do campo pelo SENAR poderia ser reproduzido e interpretado no plano ideal pela pesquisadora?

Considerando que a formação em estudo existia independente da vontade da pesquisadora que até então estava na fase inicial, no âmbito da sua aparência fenomênica (que era um nível de realidade, imediata e empírica), como ela poderia apreender a essência dessa formação? Com o amparo da teoria, a compreensão que se tinha era que devido ao estudo se encontrar nesse nível da realidade (empírica), a visão do fenômeno estava apenas na dimensão político-prática. Não se conseguia uma aproximação que possibilitasse uma interpretação mais fidedigna do real, ou seja, a formação dos trabalhadores, enquanto objeto, nessa fase da pesquisa, não poderia ser interpretada nem reproduzida no plano ideal.

De acordo com os referidos autores, só é possível chegar ao conhecimento teórico através do método de pesquisa que parte da aparência, com vistas a alcançar a essência do objeto. Nesse sentido, o processo de captura da estrutura e dinâmica deste (a formação dos Trabalhadores (as) do campo pelo SENAR através do programa Despertar) se deu através de procedimentos de análises indispensáveis para a realização da síntese. Considerando que a resposta à indagação sobre o objeto estava nele próprio, conforme Gamboa (2013), teve-se que investigá-lo e interpretá-lo para então se fazer a síntese.

Nessa perspectiva, Kosik (1976) contribuiu para o reposicionamento do comportamento diante do objeto. Ciente do tipo de investigação, conforme advertência do autor, buscou-se entender o objeto em questão dentro do conjunto de relações sociais que o determinam. Compreendeu-se, assim, que estudar a formação dos trabalhadores/as do campo pelo SENAR, enquanto objeto, desconectada do contexto em que ela estava, seria ignorar sua existência real. Isso, caso fizéssemos, seria, segundo Kosik (1976, p. 14), uma práxis que possibilitaria a familiarização e o manejo, com e do objeto pensado (inicialmente), mas não proporcionaria a interpretação do mesmo no seu movimento real.



Partindo dessa premissa, definiu-se, a priori, totalidade, práxis, mediação e contradição como categorias do método que iriam corroborar com o estudo das categorias do conteúdo trabalho e educação do campo. Dessa maneira, conteúdo e forma constituem a temática deste capítulo. Se na sua primeira parte houve uma dedicação no sentido de explicar o processo de aproximação do método, nesta segunda, objetiva-se apresentar o movimento da relação pesquisador com o objeto, da teoria com a prática, das interpretações da aparência e da essência. Assim, a partir do que se vem argumentando sobre essa relação sujeito-objeto, nos itens a seguir são feitas as considerações sobre o problema, o tratamento dos dados, com as categorias e com os conceitos, o tipo de pesquisa e a caracterização/explicação e argumentação do processo de pesquisa.

### **1.1 Definição Teórico-metodológica da Pesquisa: conceitos e categorias**

Este estudo teve como objetivo analisar a formação dos trabalhadores do campo estruturada e organizada pelo SENAR, com foco no Programa Despertar. A definição dos objetivos representou um dos momentos imprescindíveis da pesquisa. Contudo, em certas circunstâncias, defini-los não foi tarefa fácil, principalmente porque o que se pesquisava estava diretamente ligado ao contexto da própria militância. Lakatos e Marcone (2003, p. 45) dizem que o estudo dos fenômenos pode ser concretizado “[...] com dois objetivos principais: ou de melhor apreendê-los ou com a intenção de agir sobre eles.” Nesse sentido, entre os dois, fez-se a opção pelo primeiro porque a apreensão era o que estava dentro das possibilidades, visto que, conforme Triviños (1987), o fenômeno em questão, enquanto elemento da realidade social e do pensamento é passível de conhecimento:

O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. Estes princípios básicos do marxismo devem ser completados com a idéia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio primeiro e a consciência é o aspecto secundário, o derivado (TRIVIÑOS, 1987, p. 73).

Ao definir o método, a obrigação de estudar também as classes sociais e suas relações no contexto da sociedade capitalista deu-se sem condições de recusa, visto que o objeto de estudo está intimamente ligado ao modo de produção desta sociedade. Dessa forma, as categorias que estão diretamente relacionadas ao objeto (a formação dos trabalhadores(as) do campo através do Programa Despertar), ou seja, as categorias de conteúdo em sua especificidade são: trabalho, educação do campo e ideologia e as do método, a priori, são totalidade, práxis, mediação e contradição, o que compreendemos fazer parte do contexto das relações sociais vigentes.

A compreensão da relação entre as categorias do conteúdo e as categorias do método foi condição indispensável para o entendimento da formação dos (as) trabalhadores (as), por meio do Programa Despertar no contexto da sociedade vigente.

Cheptulim (1982, p. 3) conceitua as categorias como: “[...] níveis do conhecimento e prática social; formas de pensamento que expressam termos gerais, permitindo ao homem rerepresentar adequadamente a realidade; reflexos do mundo objetivo, generalizações de fenômenos e processos que existem fora da consciência”. Em Kuenzer (1998), encontramos uma explicação mais detalhada a respeito da divisão dessas categorias:

[...] as categorias metodológicas correspondem às leis objetivas, e, portanto, universais<sup>2</sup>, no sentido de que permitem investigar qualquer objeto, em qualquer realidade [...] e as categorias do conteúdo são recortes do universal definidas a partir do objeto e da finalidade da investigação (Kuenzer, 1998, p. 66).

Assim, entendeu-se que embora a investigação tenha, a priori, categorias de conteúdo como indicação de análise, estas foram definidas pelas categorias metodológicas: totalidade, *práxis*, mediação e contradição. A totalidade mostra como o objeto exerce os dois movimentos: o de manifestante das relações sociais e, ao mesmo tempo, o de manifestação destas. A referida categoria, conforme a autora, “[...] implica na concepção da realidade como um todo [...] onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio

---

<sup>2</sup> As leis da dialética, de acordo com Triviños (1987), são extraídas da natureza, assim como da História da sociedade humana.

real e das relações que ocorrem das partes para o todo e vice-versa”. Sobre o conceito de práxis, Sánchez Vázquez (2011), faz um exercício em que reconstrói o conceito de práxis, apresentando o seu significado e as diferentes formas em que a mesma pode se apresentar. Dentre estas, optamos pela práxis intencional:

Nessas práxis individual ou coletiva, a atividade obedece a um fim previamente traçado; seu produto é, portanto, uma objetivação do sujeito prático - individual ou coletivo e, em virtude de tudo isso, há certa adequação entre seus fins ou intenções e os resultados de sua ação. Encontramo-nos, portanto, em uma esfera prática que implica a intervenção da consciência como processo de realização de uma intenção determinada, no curso do qual o sujeito se objetiva, a intenção se realiza e o objetivo se subjetiva, ou seja, o realizado corresponde - em maior ou menor grau, de acordo com as vicissitudes do processo prático (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 333).

Sobre a mediação, buscamos em Frigotto (1998, p.28) que, em diálogo com Mézáros (1996), explica que a mediação é um ato que pode ser classificado como de primeira e de segunda ordem, podendo estas (a depender da perspectiva) serem convergentes ou divergentes. A mediação de primeira ordem para Frigotto (1998, p. 28-29) “[...] é constituída pelo pressuposto da centralidade do trabalho como criador da condição humana [...]. As mediações de primeira ordem dizem respeito às necessidades imperativas da espécie humana”. Entretanto, as mediações de segunda ordem são para “[...] atender às necessidades auto-expansionárias de um sistema fetichista e alienante de controle social metabólico, que deve subordinar absolutamente tudo ao imperativo de acumulação de capital” (1998, p. 29). Em face disso, precisam desconsiderar os princípios que regem a primeira ordem.

A contradição, embora apareça aqui como a quarta categoria metodológica relacionada, não significa que haja entre elas uma justaposição, visto que, enquanto lei universal, também possibilita a investigação da formação dos (as) trabalhadores (as) do campo, no contexto da sociedade capitalista. Sobre contradição, Triviños (1987), afirma que: “[...] é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos [...]”. Para este autor, no desenvolvimento das forças materiais, há elementos denominados de contrários, que no processo de transformação se opõem. Os opostos, segundo Triviños (1987, p. 69) são interdependentes (apesar de um ter determinado aspecto relevante que o outro não tem) e interagem

permanentemente, “[...] isto é o que constitui a contradição, ou seja, a luta dos contrários”.

Ao estudar as classes sociais, encontra-se evidenciado na história, o movimento da contradição. A luta contínua entre elas é o motor que a movimenta. Na relação antagônica, essa luta se dá pela imposição de seus ideais, sendo a classe opressora a vitoriosa. Foi assim na antiga Roma, na sociedade feudal e na sociedade burguesa. Nesta, porém, a divisão social passou a localizar-se “[...] em dois campos opostos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado”, como definem Marx e Engels (1999, p. 7).

No entanto, segundo Marx e Engels (1999), apesar do antagonismo existente em todas as classes sociais cuja matriz era a opressão, todas as sociedades buscaram garantir as condições para a existência da classe oprimida como forma de garantir a sua própria existência. Porém, quanto a última, segundo os referidos autores, há uma distinção:

[...] para oprimir uma classe é preciso poder garantir-lhes condições tais que lhe permitam pelo menos a existência de escravo: o servo, em plena servidão, conseguia tornar-se membro da comuna; o pequeno burguês sob o jugo do absolutismo feudal, eleva-se à categoria de burguês. O operário moderno, ao contrário, longe de se elevar com o progresso da indústria, desce cada vez mais abaixo das condições de sua própria classe (MARX; ENGELS, 1999, p. 26).

Contudo, Marx e Engels (1999) afirmam que a diferença existente entre a sociedade capitalista e as demais é o fato desta ter conseguido superar os meios de produção das sociedades anteriores. Mas, no que concerne aos modos de produção, onde reside a base de sua sustentação, a relação não se alterou, havendo, portanto, a continuidade da relação opressor–oprimido. Ao analisar estas relações de classes, encontra-se o trabalho como o elemento fundante da existência de ambas. É em função dele que a vida humana se dá.

Partindo dessa premissa, aprofundar a discussão sobre o papel do trabalho na manutenção de tais relações torna-se indispensável. Relações estas que se constituem conforme a necessidade de estruturação da sociedade capitalista. Para tanto, tomou-se o trabalho como uma das categorias principais deste estudo. Nesse sentido, procurou-se contemplar os diversos significados a ele atribuídos. Buscando a etimologia da palavra trabalho, encontramos no Dicionário Etimológico (2008,sp.)

com um significado negativo, associado à tortura. Segundo o mesmo, a referida palavra “vem do latim *tripalium*, formada da união dos elementos *tri*, que significa 'três', e *palum*, que quer dizer 'madeira'. [...] era o nome de um instrumento de tortura comum em tempos remotos na região europeia”. Na perspectiva marxiana, o trabalho é tido como elemento estruturante da humanidade desde o seu surgimento até os dias atuais. É nele que se funda ontologicamente o ser social; é por ele que pode ocorrer sua humanização. Lessa e Tonet (2011) afirmam:

O trabalho é o fundamento do ser social porque transforma a natureza na base material indispensável ao mundo dos homens. Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem. E essa articulada transformação da natureza e dos indivíduos permite a constante construção de novas situações históricas, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante (LESSA; TONET, 2011, p. 26).

Para eles, o fato de os homens, para produzirem sua existência, precisarem transformar continuamente a natureza, ao tempo em que transformam a si mesmos, é o que os diferencia dos demais animais. É através dessa relação que se dá a consciência, como consequência da capacidade de prever o resultado antes da objetivação de sua ideia. E para Marx (1996),

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...] pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. [...] uma abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade (MARX, 1996, p. 297).

Uma vez transformada a natureza pelo homem também transformado, materializa-se o conhecimento, que ganha a dimensão para além do seu criador. A partir daí, fora dos domínios deste (posto que a ideia foi objetivada), a criatura (o conhecimento) entra na sociedade passando a influenciá-la.

No outro campo, há os ideólogos da classe dominante, a exemplo de Adam Smith (1996), que também reconhece a importância do trabalho. Para o autor, é o trabalho que fornece as condições objetivas de sobrevivência de uma nação, sejam essas condições construídas dentro dela ou adquirido de outras. Corroborando com essa ideia, encontra-se também Frederick Taylor (pai da Teoria Científica da Administração) que, segundo De Souza Silva (2007), reconhece a importância do

trabalhador, chegando inclusive a formular o conceito do que seria o trabalhador ideal para a sociedade de seu tempo:

Meu conceito do trabalhador ideal é o de 'homem boi', forte, submisso e estúpido: forte para produzir muito, submisso para cumprir ordens sem questioná-las, e estúpido para não perceber que é sobre-explorado. Ademais, o 'homem boi' é tão estúpido que não se presta para outro tipo de serviço (DE SOUZA SILVA, 2007, p. 36).

Estas ideias reforçam a afirmação de Marx (1996, p.297) de que, no capitalismo, a exploração da classe oprimida aumenta na medida em que evoluem os meios de produção. Nestas relações sociais capitalistas, há tanto a maximização dos meios de produção quanto a exploração das forças produtivas. Nesse cenário, o fruto do trabalho tem que ser obtido a qualquer custo. No entanto, a classe que, através do seu trabalho dá materialidade à existência, não se apropria dele, pelo contrário, quem dele se alimenta é a classe que lhe explora. Para Gramsci (1978), na relação em que uma classe produz as condições de existência da outra, a última se afasta da categoria de ser social.

Desse modo, vai se alterando a relação do homem com sua própria natureza. De um lado, o que se afasta da categoria de ser social porque não trabalha e, do outro, o que trabalha mas estranha a própria atividade porque aliena-se face à exploração. Marx (2008), ao tratar dessa relação, diz o que segue:

O objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se num objeto, se fez coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação (MARX, 2008, p. 80).

A separação do trabalhador do seu próprio trabalho, segundo este, tem um significado que é exterior a ele e, por isso, estranho, desse modo, quanto mais distante do ato que lhe faz humano, maior é a sua realização. Conforme o referido autor, o estranhamento apresenta-se tanto na relação do homem com a sua própria produção, quanto dele com a sua atividade e com o próprio gênero humano. Nesse contexto, o homem fica circunscrito a si mesmo, desprovido do poder de assumir-se como ser histórico.

Dessa maneira, conforme Sousa (2015, p. 99), a divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes, pois “[...] a divisão do trabalho só se torna realmente divisão, a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e espiritual”. Assim, as duas dimensões humanas se separam; de um lado, o trabalhador manual e do outro, o intelectual. Com a necessidade da divisão da sociedade entre os que trabalham e os que não trabalham, surge também a necessidade de uma educação nessa perspectiva. Em função disso ela condiciona-se, obrigatoriamente, às ideias dominantes do seu tempo. Entretanto, não significa que a supremacia de uma classe sobre a outra impeça a que fica na condição de subordinada, de produzir ideias/conhecimentos confrontantes com a que lhes oprime. Partindo desse pressuposto, toma-se a categoria educação como elemento a ser analisado sob as duas perspectivas.

Ponce (2007, p. 28), ao tratar da relação educação e luta de classes, explica que a educação com o caráter de dominação não é apenas característica do sistema capitalista, ela surge ainda na comunidade primitiva, com a divisão hierarquia econômica desta. Desde que a tribo foi dividida dando início às relações de dominância e submissão, a educação, que até então era homogênea e integral, passa a desempenhar papel diferente: o de impor à fração dominada os valores necessários à edificação da dominante. A partir da compreensão de que a função que a educação cumpre ao longo de toda a sua história é definida pela classe histórica e economicamente majoritária, o autor então define a educação como “o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da própria existência (PONCE, 2007, p. 171).

Na perspectiva da classe dominante, educação tem como fim o seu desenvolvimento econômico e como meio a formação da classe oprimida que se dá a serviço da reprodução do capital. Esse processo (ao qual a classe trabalhadora é submetida), segundo Frigotto (2005), é também educativo. Mesmo sendo deformador, ele educa disciplinando a classe trabalhadora para a subordinação à necessidade da classe que não trabalha. Conforme o autor, este processo configura-se como um princípio educativo negativo. Essa concepção de educação é coerente

com a concepção de trabalho dessa classe (a dominante), sua função é, portanto, formar para o trabalho, daí que o seu foco direciona apenas para um lado, contrapondo-se ao desenvolvimento da integralidade.

Saviani (2003) interpreta a educação como um complexo secundário devido a sua relação dialética com o trabalho; sua existência se justifica pelo trabalho. Para tanto, a educação tem como função ontológica “[p.13] produzir, direta e intencionalmente, a humanidade que foi produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13). O ser se torna humano pela educação, pela apropriação do conjunto dos elementos produzidos pela humanidade, ou seja, pelos conhecimentos que esta produz.

Com a separação dos seres humanos em classes, a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. 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, 2007, p. 156).

Somando-se a esta ideia, Sousa (2015) ratifica que os complexos trabalho e educação, são elementos de implicações recíprocas, ou seja, de relação dialética, dentro de uma totalidade. Afirma a pesquisadora:

Como há uma determinação recíproca entre o trabalho e seus complexos que estão abaixo da totalidade, o trabalho determina a educação, que, em certa medida, de forma sempre relativa e não absoluta, também determina o trabalho, em uma relação dialética entre fundante e fundado (SOUSA, 2015, p. 42).

Contudo, o caráter da educação (dos que trabalham e dos que não trabalham) não forma unilateralmente apenas a classe trabalhadora. A educação produzida pela classe dominante tanto para si, quanto para a classe dominada, despreza o potencial da gênese humana. Isso não significa dizer que a educação de ambos tenha a mesma qualidade, visto que uma é para potencializar os trabalhadores para a reprodução do capital e a outra é para o usufruto do trabalho. Nessa mesma linha de pensamento, Caldart (2009), em diálogo com Marx, traz uma reflexão acerca da relação educação-ideologia, afirmando que o capitalismo, para



desenvolver-se, precisa compreender, em seu movimento concreto, a análise do processo de formação dos indivíduos; processo este que pode ocorrer com ou sem escola. Sob esta análise, tornam-se perceptíveis as implicações entre a relação social de produção e a educação.

No outro pólo, sob a perspectiva de bases opostas as estas mencionadas, encontra-se a educação omnilateral. Esta é concebida pelo pensamento marxiano como a educação que considera o humano no seu potencial pleno, sendo capaz de unir mão e cérebro, trabalho e ciência em prol da emancipação humana, da formação integral de maneira que ciência/conhecimento e trabalho sejam de todos. De acordo com Tonet (2016, p. 55), “A formação integral do indivíduo supõe o acesso à riqueza material e espiritual necessária à plena realização dele, do ser humano”.

Porém, essa formação é de difícil alcance devido às bases de produção. Contudo, ela deve iniciar-se mesmo dentro do sistema capitalista, visto que os indivíduos organizados, conscientes de sua opressão, coerentes com suas necessidades formulam idéias sobre a relação trabalho-trabalhador, trabalho manual-trabalho intelectual, trabalho-educação. Entre estas ideias, encontra-se a educação do campo, que já se configura, inclusive, como um paradigma. Kuhn, (1998,p.13), define “paradigmas como realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. A educação do campo, não nasce como teoria, porém sua elaboração teórica a partir da prática, ao apresentar os problemas da educação no campo brasileiro propondo as soluções, torna-se reconhecida científica e politicamente.

A referência vem dos próprios sujeitos que a criaram nos seus movimentos de luta concreta por outro projeto de sociedade. Entretanto, neste estudo, em função de sua exigência, adota-se as formulações de Caldart (2012, p. 259) que apresenta a educação do campo como conceito em construção e localiza-a no campo contra-hegemônico. Segundo ela, somente se pode compreender a educação do campo através da análise das contradições do contexto, do território da luta de classe, em que ela está envolvida. Afirma a autora:

[...] A Educação do Campo, como conceito em construção, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria* de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas (CALDART, 2012, p. 259).

Percebe-se que, embora a autora afirme que a educação do campo, no que diz respeito ao conceito, ainda está em construção, no que concerne à perspectiva, há clareza suficiente para afirmar que ela se situa no campo contra-hegemônico, pois “[...] a perspectiva da Educação do Campo é a de educar o povo, as pessoas que trabalham no campo para que [...] assumam a condição de sujeitos do seu destino” (CALDART, 2002, p. 19). Buscando compreender essa educação, identifica-se que, embora ela contemple o sujeito individual, seu direcionamento é para o sujeito coletivo, com vistas à identificação de interesses comuns e à construção da unidade. A explicação de Gramsci (1978), para esse processo é que, a compreensão crítica que os sujeitos alcançam, é fruto da luta hegemônica que perpassa pelas dimensões da ética e da política, constituindo a força que une teoria e prática. Dessa forma, a educação do campo, tanto como teoria, quanto como prática, não se distancia da realidade.

Em diálogo com Marx, Caldart (2009), traz a reflexão acerca da relação educação-ideologia, onde afirma que o capitalismo, para desenvolver-se, precisa compreender, em seu movimento concreto, a análise do processo de formação dos indivíduos; processo este que pode ocorrer com ou sem a escola. Sob esta análise, tornam-se perceptíveis as implicações e as imbricações existentes entre a divisão social do trabalho, a divisão das classes sociais e a educação como determinações destas.

Gramsci (1978), ao refletir sobre as práticas sociais de dominação, inerentes ao sistema de produção capitalista (e entre elas pode-se entender esta a que Caldart se refere), formula o seguinte conceito de ideologia:

Ideologia é o significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida (individuais e coletivas) isto é, o problema de conservar a unidade ideológica de todo o bloco social, que está

cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia (GRAMSCI, 1978, p. 16).

Isso significa que o bloco social que detém a hegemonia, imprime suas concepções de práticas sociais. Assim, as concepções de trabalho, de educação dentre outras, afirmadas nas palavras ganham consistência na relação concreta de dominação-subordinação.

### **O problema, as hipóteses, os objetivos e seus desdobramentos.**

No limiar dos anos 90, desponta no Brasil a luta por uma educação do campo, tendo como um dos principais sujeitos coletivos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Entendida como questão estratégica, esta educação é incluída pelo movimento entre as pautas reivindicatórias que compõem o conjunto dos elementos necessários à transformação da sociedade, como a terra, a reforma agrária, dentre outros.

A partir dessa década, ela passa a ser uma demanda aceita na agenda pública governamental. Com destaque no período para: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEN 1, de 3 de abril de 2002 e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) (2004), que ao ser criada passou a contar uma Coordenação de Educação do Campo.

Doravante, inaugura-se uma nova fase na História da Educação Brasileira, no que tange à Educação do Campo. O acréscimo dessa página eleva consideravelmente em quantidade e qualidade o nível de conhecimentos sobre esta. Todo o conhecimento a ela relacionado, desde o seu nascimento, no seio dos movimentos sociais, à entrada no repertório oficial da educação brasileira (apesar dos antagonismos), carrega consigo o protagonismo dos sujeitos que a criaram, conforme se pode observar na definição das Diretrizes:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação

Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.37).

Analisando esse momento/movimento, percebeu-se questões importantes, que ajudaram na compreensão de sua realidade. Primeiro: no processo de normatização e institucionalização, a educação sofre um corte que, embora não aparente, altera substancialmente sua dimensão política nesta agenda formal. Como conhecimento teórico, ela adentra o “espaço” da Secad, sem a intervenção direta da classe dominante, visto que os conceitos elementares e essenciais são mantidos, conforme apontam os documentos desta secretaria, a exemplo de uma afirmação que consta no caderno dois (02) - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas (2007), da coleção Cadernos Secad:

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar *em cheque*<sup>3</sup> idéias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade (BRASIL, 2007, p. 13).

Porém, apesar da afirmação que consta nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, de 03 de abril de 2002, sua definição é como modalidade e isso afeta consideravelmente sua dimensão política. Em face disso, o conjunto de marcos legais que se constitui nos períodos seguintes tanto no âmbito nacional, quanto nos estados, a exemplo da Bahia, seguem na mesma direção: Resolução CNE/CEB n° 02, de 28 de abril de 2008 – estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo; Decreto n° 7.352 - 11/2010 - dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera; Resolução CNE/CEB n° 05 de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na

---

<sup>3</sup> Conforme escrito no documento, primeiro parágrafo, caderno dois (02) - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas (2007, p. 13).

Educação Básica; Resolução CEE/CEB nº 68 de 30 de julho de 2013; Resolução CEE nº 103, de 28 de setembro de 2015 - Diretrizes para Educação do Campo no Estado da Bahia. Elas se convertem em instrumento para os movimentos sociais que lhe deram origem, mas são normatizadas e institucionalizadas ficando sob a competência colaborativa dos gestores públicos dentro da estrutura do Estado, cujo destino é comandado pelos interesses da classe dominante.

Um segundo aspecto merecedor desta análise, é a relação que se estabelece entre os movimentos e a política pública, surgida a partir daí. Conforme dito anteriormente, com a institucionalização, a educação do campo extrapola as fronteiras dos movimentos e vincula-se aos gestores públicos das instâncias federal, estaduais e municipais. Assim, na condição de modalidade e sem a responsabilidade direta dos movimentos sociais, nota-se empiricamente que a educação do campo torna-se passível de interpretações diversas, restringindo-se a maioria delas à dimensão metodológica, o que contraria sua gênese. A formulação de Caldart (2012) põe em evidência essa contradição:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas [...], já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações (CALDART, 2012, p. 257).

Interpretando a citação acima, fez-se o recorte da Educação do Campo configurada como práticas e políticas de educação dos trabalhadores, buscando a conexão com o objetivo do estudo, bem como com as demais partes que o compõem. Nesse exercício, questiona-se: o fato da educação do campo ter-se institucionalizado seria o motivo pelo qual o SENAR interessou-se pela política pública nela referenciada? Seria a educação do campo uma ameaça ao patronato rural? Seria ela a chave para a sua entrada na educação formal? Porque o SENAR decidiu entrar na educação formal do campo, intervindo na formação dos educandos desde os anos iniciais?

Considerando que não seria possível chegar às respostas interpretando-as a partir da problemática empiricamente perceptível, buscou-se o caminho de levantar hipóteses. As hipóteses, de acordo com Minayo (2009, p. 42), são afirmações

provisórias a respeito de um problema em estudo, trata-se de suposições levantadas provisoriamente, com intuito de serem colocadas em movimento no processo de investigação.

Com base nessa afirmação e impulsionada pelo problema, levantou-se as seguintes hipóteses: Se o SENAR é uma entidade da parcela da classe dominante que detém a maior parte das terras do campo brasileiro, tem intervenção significativa na formação e qualificação técnica de trabalhadores(as) do campo, sobretudo os jovens. Se ela consegue atingir quantitativa e qualitativamente tantas pessoas por fora da educação escolar, o que justificaria a sua presença nas escolas de ensino fundamental? Se a bandeira do SENAR é a defesa dos maiores destruidores dos recursos naturais (os latifundiários e agro negociantes), sua intervenção na educação escolar, como agente formador, não é oportunizar às crianças e jovens o desenvolvimento da consciência ambiental e sim intervir na formação dos trabalhadores do campo que estão em processo, através da reprodução da educação unilateral pelos educadores e educadoras a fim de assediá-los com os encantos do mercado de trabalho.

Mas, conforme adverte Minayo (2009) a hipótese é uma suspeita, é uma representação do desejo do pesquisador. Segundo Sousa (2015), as hipóteses partem da realidade deste e da relação que ele tem com o objeto. Contudo, a sua visão sobre o objeto, assim como a hipótese, podem não representar o objeto concreto. Desse modo, para garantir que a hipótese se aproxime do objeto, buscase fundamentar teoricamente com igual cuidado essa parte do processo. Nesse sentido, de acordo com a referida autora, a escolha das correntes teóricas que se faz durante a pesquisa deve ser definida pela relação: pesquisadora, objeto e hipóteses.

Iasi (2011), ao explicar o movimento de mudança dos níveis de consciência do sujeito, oferece contribuições importantes. Estas que podem ser transportadas para a relação mencionada:

[...] Só é possível conhecer algo se o inserirmos na história de sua formação, ou seja, no processo pelo qual ela se tornou o que é, assim é também, com a consciência, ela não “é”, “se torna”. Amadurece por fases distintas que se superam, através de formas que se rompem, gerando novas que já indicam elementos de seus futuros impasses e superações.

Longe de qualquer linearidade, a consciência se movimenta trazendo consigo elementos de fases superadas, retomando aparentemente, as formas que abandonou (IASI, 2011, p. 12).

Essa contribuição do autor soma-se às anteriores oferecidas pelos demais referenciados neste estudo, clarificando que, no processo de estudo do objeto, o esforço para compreendê-lo no seu movimento dinâmico, dentro de um contexto maior é imprescindível, pois possibilita a passagem de um nível de realidade para a maior aproximação possível do objeto real. Gamboa (2013), ao se referir a esse movimento, explica:

[...] a passagem de um nível para outro é movida pelo exercício da crítica e da dúvida [...], a dúvida propicia novas suspeitas, indagações, questões e qualifica novas perguntas [...] de igual forma, a dúvida mobiliza as capacidades do pensamento para não se conformar ou estabilizar nos primeiros estágios das intuições, suposições e conjecturas, e para qualificar o processo da construção das respostas, buscando novos níveis na forma de saberes, hipóteses ou certezas (GAMBOA, 2013, p. 45).

Nessa direção, Sousa (2015) destaca a contribuição dos objetivos quanto ao sentido metodológico. Para ela, o movimento do ir e vir na busca do objeto possibilita desenvolvimento da pesquisa.

### **O estudo quanto à abordagem**

Com ênfase na educação do campo e na formação dos trabalhadores pelo Programa Despertar/SENAR, o estudo respaldou-se, quanto à abordagem metodológica do problema, na pesquisa qualitativa, que:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2009, p. 21).

Buscando compreender o fenômeno no seu movimento, pois a abordagem contribui para isso, optou-se pela pesquisa de campo exploratória e descritiva, que para Lakatos e Marcone (2003, p. 186), “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se

procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda descobrir novos fenômenos”.

Nesse sentido, a pesquisa realizada tomou como período o quadriênio 2013-2016, devido este corresponder ao tempo em que o Programa foi executado no município de Irecê, através da parceria do SENAR com a Prefeitura Municipal. Para a coleta de dados, buscamos o sítio institucional onde encontramos cartilha com a identificação da instituição, documentos norteadores, série metodológica; os documentos que orientam a mediação do processo educativo nas escolas e o diálogo, via entrevista, com os (as) professores (as) formadores (as). Objetivando a viabilidade metodológica, o processo de busca foi realizado em etapas específicas: análise dos documentos encontrados no sítio; análise dos documentos destinados aos professores(as); sistematização das entrevistas semiestruturadas, através de questionário aberto. Em cada fase, íamos fizemos a categorização preliminar a fim de facilitar a extração das categorias de conteúdo com as quais trabalhamos na relação com as de método.

## **II CAPÍTULO - A PERSPECTIVA HEGEMÔNICA DA CLASSE DOMINANTE**

Neste capítulo, objetivamos discutir questões relacionadas à sociedade e à educação, situando, no contexto destas, o projeto de desenvolvimento do campo brasileiro, a educação do campo e o trabalho, bem como as contradições de onde emerge o movimento de disputa em torno do projeto societário e da formação da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, as abordagens tratam dos conceitos e concepções de sociedade e trabalho na perspectiva hegemônica da classe dominante e na perspectiva contra-hegemônica dos movimentos sociais. Aborda, sem a pretensão de esgotar o assunto, os projetos de educação e de desenvolvimento do campo brasileiro. Discute a educação do campo, proposta pelos movimentos sociais, e a educação do agronegócio, conduzida pelo SENAR, bem como suas perspectivas de formação para(as) trabalhadores e as contradições no



contexto desta sociedade. **2.1. O capitalismo contemporâneo e a subjugação na concreticidade do trabalho e na exploração da natureza.**

*A burguesia<sup>4</sup>, pela sua exploração do mercado mundial, configurou de um modo cosmopolita a produção e o consumo de todos os países.*

*(K. Marx, F. Engels)*

A epígrafe acima foi extraída do manifesto do partido comunista, escrito em 1848, quando os seus autores, Marx e Engels discutiam acerca da característica exploradora do sistema capitalista. A utilização desta afirmação não tem a intenção de aprofundar o debate sobre a relação burguesia – proletariado, mesmo porque o assunto é abordado tanto no legado deixado pelos dois autores, quanto pelas diversas produções de marxianos (as) que tratam desta questão. A intenção é buscar entender o projeto societário e a educação no contexto atual (enquanto parte dele), a partir do entendimento da natureza desta sociedade de que tratam Marx e Engels.

Pela afirmação acima, entende-se que a exploração, sendo necessidade imperiosa do sistema capitalista (tanto dos seres humanos como da natureza), é também a sua matriz filosófica, teórica e prática, visto que “[...] a necessidade de um escoamento sempre mais extenso para os seus produtos persegue a burguesia por todo o globo terrestre. Tem de se implantar em toda a parte, instalar-se em toda a parte, estabelecer contactos em toda a parte” (MARX; ENGELS, 1997, p. 33).

Partindo desse pressuposto, propomo-nos a interpretar a realidade atual, considerando a história como não linear e como incapaz de movimentar-se sozinha, haja vista que sendo feita por homens e mulheres, a dinamicidade lhe é inerente. Dessa forma, ela é perpassada pela continuidade/descontinuidade de fatos e fenômenos que a impulsionam para cima ou para baixo, conforme a correlação de

---

<sup>4</sup> Por burguesia, entende-se a classe dos Capitalistas, proprietários dos meios de produção social e empregadores de trabalho assalariado.

forças entre as classes sociais. É, portanto, esse movimento decorrente da luta entre estas classes que confere a dinamicidade.

Entretanto, sua natureza e os princípios que regem da sociedade capitalista são inalteráveis, independente do seu estado. Embora haja uma busca permanente pela dinamização, esta ocorre no sentido de ampliar a produção, o consumo e a acumulação de capital, o que não passa da apresentação do velho maquiado de novo. Outras características dessa sociedade são expostas, por Mezáros (2011), que atribui ao capital a incapacidade de solucionar os problemas decorrentes de suas ações, segundo ele:

Ao longo do último século, é certo que o capital invadiu e subjugou todos os cantos de nosso planeta, tanto os pequenos como os grandes. No entanto, ele se mostrou absolutamente incapaz de resolver os graves problemas que as pessoas têm de enfrentar na vida cotidiana pelo mundo afora. No mínimo, a penetração do capital em cada um dos cantos do mundo “subdesenvolvido” só agravou esses problemas. Ele prometia “modernização”, mas, depois de muitas décadas de intervenção trombeteada em alto e bom som, só ofereceu a intensificação da pobreza, a dívida crônica, a inflação insolúvel e uma incapacitante dependência estrutural (MEZÁROS, 2011, p. 92).

Sobre essa especificidade expansionista da sociedade capitalista, Ianni (2004) faz uma abordagem enfatizando a nova fase em que a globalização se encontra, sobretudo, acerca das mudanças que nela ocorrem. Segundo ele, a globalização do mundo, no que tange ao modo de produção e ao processo civilizatório, apresenta em um novo ciclo de expansão, que o mesmo define como “[...] um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedade, culturas e civilizações” (2004, p. 11). O autor afirma que o mundo está vivendo “surto de universalização do capitalismo” (2004, p.13), e que, nesse contexto:

O desenvolvimento do modo capitalista de produção, em forma extensiva e intensiva, adquire outro impulso, com base em novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização de mercados. As forças produtivas básicas, compreendendo o capital, a tecnologia, a força de trabalho e a divisão transnacional do trabalho, ultrapassam fronteiras geopolíticas, históricas e culturais, multiplicando-se assim as suas formas de articulação e contradição (IANNI, 2004, p. 13).

Outro aspecto sobre o qual o autor dedica sua atenção, no âmbito dessa universalização do capitalismo, é a formação de centros decisórios supranacionais, que ocorrem a partir do desenvolvimento da globalização da economia. Estes centros, segundo Ianni (2004), são determinantes também na transitoriedade dos estados-nação, sendo a perda da autonomia o aspecto mais evidente. Devido a essa organização, os estados ficam impossibilitados de decidir sobre os seus destinos. Com o poder de decisão fora dos seus domínios suas estratégias e possibilidades são anuladas ou debilitadas. Para o autor, “a atrofia dos mecanismos de comando dos sistemas econômicos nacionais não é outra coisa senão a prevalência de estruturas de decisões transnacionais, voltadas para a planetarização dos circuitos de decisões” (IANNI, 2004, p. 89).

Nesse contexto, segundo Ianni (2004, p. 90), os estados ainda que tenham projetos de autonomização, não conseguem a desconectar dos referidos centros que lhes atrofiam. Toda e qualquer tentativa de afirmação de soberania nacional torna-se difícil de realizar-se, visto que a sujeição às determinações globais dificulta-lhe ou até mesmo lhe anula. Assim, assevera o autor que, diante da ascendência deste poder hegemônico que submete os estados aos seus desígnios, a irradiação de movimentos anti-sistêmicos ou de desconexão, independente da natureza do projeto, (político, econômico ou social) torna-se difícil ou propriamente impossível.

A possibilidade das nações se erguerem rumo à soberania é bastante pequena porque, conforme o autor, quando todo o conjunto que constitui os centros de poder (as relações, os processos e as estruturas econômicas) “mundializa-se, todas as economias nacionais transformam-se em províncias da economia global” (p. 91). E assim, por mais eficiente que seja a economia de um país, ela está sempre subordinada a este macropoder. Entretanto, pela nossa interpretação contextual, as nações que estão em melhores condições de competitividade são melhor reconhecidas nos referidos centros decisórios. Porém, o país cujo potencial baseia-se nas vantagens naturais (extensas quantidades de terra férteis disponíveis, boas condições climáticas, recursos minerais de alto teor e fácil extração), como é o caso do Brasil, não pode ser considerado competitivo. Com estas características, no

nosso entendimento, ele é considerado pelo poder decisório como um campo promissor para a competitividade externa.

De acordo com Ianni (2004, p. 91), a competitividade propriamente dita baseia-se “no resultado da crescente qualificação dos trabalhadores, maior produtividade do trabalho e maior eficiência científico-técnica”. Considerando todos estes aspectos expostos, o autor afirma que este é um período que exige estarmos alertas, sobretudo para os fenômenos descontínuos, sob pena de alienarmos-nos do sentimento de viver nesse novo tempo histórico.

O nosso entendimento acerca da observação do autor, quanto a essa transitoriedade do processo histórico, é que este aspecto da realidade contemporânea, tanto nas especificidades dos estados quanto na totalidade da sociedade capitalista, requer de fato muita atenção. Porém, sem desconsiderar todas estas questões apresentadas por Ianni (2004), identificamos no âmbito das permanências, das semelhanças, dos contínuos, outro elemento que também requer igual atenção, visto que é sobre ele que se assenta a sociedade capitalista, que subjuga e explora todos os países em todas as partes do mundo, sejam eles pequenos ou grandes, como destaca Mézáros (2011). Essa subjugação só ganha materialidade na concreticidade do trabalho e na exploração da natureza, cuja mediação é feita pelo trabalhador, através dos meios de produção e de sua força de trabalho.

Nessa direção, Ocada (2010, p. 127) volta sua atenção para as consequências dessas transformações nas populações mundiais. O autor, ao fazer a análise do contexto em que essas consequências se agudizam, aponta como marco temporal o final de século XX. As últimas décadas desse período histórico, segundo o mesmo, caracterizam-se pela subjugação de toda a população planetária ao domínio totalitário do liberalismo econômico.

A migração da economia dos domínios das nações para os domínios individuais dos capitalistas, tem se configurado como um fenômeno de alcance internacional. Os efeitos produzidos por esta forma de organização econômica deu origem a uma conjuntura social que, de acordo com Ocada (2010), pode ser comparada com uma situação de guerra. Como exemplo para ilustrar esse cenário,

podemos citar o deslocamento de grandes contingentes de pessoas, em extremo sofrimento, intra e entre continentes. Esse fenômeno denominado pelo autor como guerra econômica, implica na sobrevivência e na autonomia das nações, porém segundo ele, incide com mais intensidade sobre os trabalhadores:

Nessa guerra econômica o principal objetivo é o desenvolvimento da competitividade. Em nome dessa justa causa as empresas utilizam métodos cruéis contra aqueles que trabalham, a fim de excluir os não aptos a combater nessa guerra, ao passo que, dos que estão aptos para combater, exigem-se desempenhos sempre superiores em termos de produtividade e sujeição. Essa guerra implica sacrifícios individuais e coletivos, sacrifícios consentidos pelos próprios sujeitos, em nome da razão econômica (OCADA, 2010, p. 127).

Antunes (1995, p. 41), ao analisar esse universo do capitalismo contemporâneo, dirige-se para o mundo trabalho e identifica também transformações que ele define como múltipla processualidade. Segundo o autor, neste âmbito essa multiprocessualidade se manifesta de um lado sob a forma desproletarização (no setor fabril) “[...] e de outro, na expansão do trabalho assalariado, a partir do assalariamento no setor de serviços [...]. verifica também uma heterogeneização do trabalho”. De acordo com o mesmo, nessa expansão do trabalho a subproletarização é intensificada, evidenciando os sacrifícios apontados anteriormente por Ocada (2010).

Como consequência mais brutal dessas transformações, Antunes (1995, p.42), destaca o aumento (sem precedentes) do desemprego estrutural em nível mundial. Para ele “[...] há uma processualidade contraditória que, de um lado, reduz o operariado industrial fabril e de outro aumenta o subproletariado”. Buscando essas evidências no contexto brasileiro, encontra-se o fenômeno da subproletarização nas diversas formas, desde a parcialização do tempo até condições análogas às de escravos. De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), entre o período de 1995 e 2013 foram encontrados no país 47.031 trabalhadores nessa situação.

Com base nas exposições supra, pode-se notar que as transformações decorrentes da necessidade do capitalismo têm alcance global, conforme afirma Marx (1998). Porém, apesar de todas estas mudanças, o trabalho continua sendo a centralidade da sociedade, independente do tratamento dado a quem lhe realiza.

## **2.2. O Campo Brasileiro e o Projeto de Desenvolvimento do Agronegócio**

O desenvolvimento do capital, nas suas múltiplas dimensões, tem por base a globalização, conforme apresentado anteriormente. A dinamização das atividades produtivas caracteriza-se como um dos traços mais marcantes desse novo ciclo societário. De acordo com Ianni (2004), essa dinamização não ocorre apenas no mundo urbano, o agrário também foi atingido por esse fenômeno. A presença de empresas e corporações agroindustriais interferindo na geopolítica e na articulação de atividades produtivas e mercados dentre outros, todavia, não é surpreendente. No que diz respeito ao Brasil, a realidade não é distinta. Sob o signo do agronegócio, o campo brasileiro foi inserido nessa dinâmica.

Essa inserção do campo no projeto de modernização da agricultura, embora na percepção coletiva pareça ser recente, segundo Campos (2011), teve início no pós-Segunda-Guerra Mundial. Porém, somente a partir de 1970, com a sua expansão foi que houve a transformação na base técnica da produção agropecuária e na dinâmica das relações sociais no campo, bem como na maior integração entre agricultura e indústria começou a ser notada. (2011, p. 104). É nesse período também, conforme a autora, que surge a presença do Estado no apoio à agricultura tanto relacionado ao crédito, quanto a infraestrutura.

A partir desse período, o campo brasileiro, que tinha como base as condições disponibilizadas pela natureza (solo, clima, relevo) e as construídas a partir das experiências (sementes adaptadas, tecnologias simples), o que se configurava como dependência interna, passou a ser dependente de condições externas. A substituição das condições naturais pelas artificiais, que gerou a dependência de insumos industriais e tecnologias avançadas, alterou também a característica e o

destino da produção. Assim, de acordo com a referida autora, o campo, de produtor de alimento para o autoconsumo passou a ser produtor de mercadoria, o que levou à necessidade de industrialização da própria agricultura.

Porém, segundo Campos (2011), não são apenas essas inversões que caracterizam as mudanças decorrentes do avanço do capitalismo no campo. A mesma destaca, além dos mencionados aspectos técnicos, os impactos ambientais, a distribuição da população e a divisão do trabalho. Nesse contexto são identificados como frutos da modernização da agricultura “o aprofundamento das desigualdades socioespaciais e econômicas e a permanência do latifúndio” (CAMPOS, 2011, p. 103).

Entretanto, a imagem do agronegócio projetada na mídia é invertida. Isso de acordo com a autora relaciona-se com a necessidade de justificativas para ações de apoio que os governos oferecem continuamente para este setor. A fim de ocultar os impactos negativos e justificar os recursos destinados ao agronegócio, este é elevado através das mais diversas formas de comunicação, à condição de “forçamotriz da economia brasileira”. Nesse cenário sua imagem é sempre relacionada ao Produto Interno Bruto (PIB) e, por conseguinte, ao desenvolvimento do país. Porém, a mesma destaca que por trás dos números das supersafras propagandeados tanto pela mídia quanto pelo governo, há muitas contradições, a exemplo da falta de simultaneidade e de equivalência entre do apoio do Estado ao agronegócio e às populações pobres mediante programas compensatórios, inclusive às desterritorializadas pelo próprio agronegócio.

Campos (2011, p. 107), destaca que os empresários do agronegócio, no intuito de esconder o caráter de classe, têm se apresentado apenas como sujeitos econômicos. No entanto, como detentores de uma força política dominante atuam no poder Legislativo e no Executivo influenciando sobre as leis, as decisões governamentais (municipais, estaduais e federal) e produzindo ideologia.

Buscando o advento desse poder do agronegócio, pode-se identificá-lo especialmente segundo a autora, em dois momentos: o primeiro acontece no processo de elaboração da Constituinte de 1988, quando foi composta a aliança entre os diversos segmentos políticos e econômicos, a chamada Frente Ampla, com

o objetivo de garantir o direito à propriedade privada que se encontrava ameaçada pela proposta da Reforma Agrária, ampla, geral e irrestrita.

Para isso era preciso medir forças com os movimentos sindicais e sociais e assegurar a derrota da referida proposta. Oliveira (2007), afirma que na votação da Constituinte, o capítulo da Reforma Agrária foi o único que recebeu a totalidade dos votos da representação da elite. Com a vitória da proposta reformista, que, de acordo com Oliveira (2007), é mais atrasada do que o Estatuto da Terra, a Frente se fortaleceu e em consequência, o empresariado do agronegócio, que a partir de então ganhou caráter elitista.

Com a conquista no âmbito da Lei, mediante a referida articulação, surgiu a necessidade de constituição de uma entidade que congregasse todos os segmentos do agronegócio. Conforme Campos (2011), a partir disso nasceu a Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) com praticamente todos os que compuseram a Frente Ampla, cuja capacidade de articulação de forças em defesa do setor pode ser mensurada pela diversidade do perfil dos seus associados que inclui:

Bancos e empresas públicas, como Banco do Brasil, Petrobrás e Embrapa, grupos de comunicação como o Estado de São Paulo e a Rede Globo, a Pricewaterhouse – uma consultoria muito influente no mercado financeiro e nas decisões de investimentos de grandes empresas –, a Bolsa de Mercadorias e Futuros – BMF e uma instituição de ensino de renome na formação de profissionais da área de agronomia, a FEALQ vinculada à Universidade de São Paulo – USP. Isso sem contar as grandes empresas nacionais e multinacionais da indústria para agricultura ou da agroindústria que atuam no Brasil (CAMPOS, 2011, p. 106).

Em decorrência dessa articulação, o Estado passou a investir, nos diversos complexos agroindustriais e o agronegócio adentrou as esferas governamentais recebendo amplo apoio, inclusive na propagação de sua representação junto à sociedade, como indutor de desenvolvimento do campo e produtor de riqueza para a nação.

O segundo momento identificado como de fortalecimento do agronegócio ao qual a autora se refere, é o período de 1990 quando foram implementadas as reformas neoliberais impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial. Esse contexto é reconhecido como o de maior avanço do neoliberalismo no Brasil. Entre as consequências deste avanço, segundo Campos



(2011, p. 106) encontra-se a brusca redução da presença do estado no investimento direto das atividades agropecuárias. Com a limitação do papel social e econômico do Estado, agiganta-se a presença de corporações estrangeiras no campo brasileiro e com isso, a expansão e dinamização do agronegócio.

Oliveira (2007) associa essa evolução do agronegócio à mundialização do capital ocorrida no final do Século XX e do Século XXI, a partir da expansão das políticas neoliberais que marcaram este período. Porém, destaca que os países mais atingidos por esse fenômeno foram os que se encontravam muito endividados com o Fundo Monetário Internacional (FMI), especialmente os do chamado Terceiro Mundo, entre eles o Brasil. Segundo o autor, esses países, em decorrência da subordinação, não dispunham de altivez para negociar as condições de critérios na aquisição de novos empréstimos. No Brasil, estas políticas começaram a ser implantadas nesse período.

Conforme o autor, o início da implementação foi marcado por dois planos de controle financeiro e combate a inflação, o primeiro foi o Plano Collor em 1990 que confiscou o dinheiro que estava depositado nos bancos, inclusive da poupança causando mudanças bruscas na economia do país. O segundo foi o plano Real, no governo Fernando Henrique Cardoso. Neste, as políticas neoliberais exerceram domínio quase total no país. É a partir daí que as culturas de exportação (com prevalência da soja), invadem o campo e em decorrência disso, cresce assustadoramente a violência, a exemplo dos massacres de Corumbiara e de Carajás. Segundo Oliveira, (2007), Estes fatos obrigaram os movimentos sociais a pressionarem o Estado, através dos governos, a implementarem a Reforma Agrária.

Outra questão abordada pelo autor, relacionada à expansão do agronegócio, refere-se à introdução do seu conceito no vocabulário brasileiro. A observação de Oliveira (2007) tem a ver com a necessidade de se compreender as estratégias que este setor utiliza para diferenciar-se da agricultura bem como, no entender, ocupar outros espaços para além da terra, inclusive familiarizando-se como superior no imaginário popular. Nesse sentido o autor explica que:

O monocultivo de exportação até então chamado de *agribusiness*, ganhou sua expressão na língua portuguesa: **o agronegócio**. Como sempre lembra Carlos Walter PORTO-GONÇALVES, tratava-se de substituir e diferenciar a

**agri-cultura do agro-negócio.** Ou por outras palavras, tratava-se de distinguir entre a atividade econômica milenar de produção dos alimentos necessários e fundamentais à existência da humanidade, e, a atividade econômica da produção de *commodities* (mercadorias) para o mercado mundial. Definia-se assim, na prática da produção econômica, uma distinção importante entre a agricultura tipicamente capitalista e a agricultura camponesa (OLIVEIRA, 2007, p. 147).

Como se percebe, as substituições que o agronegócio realiza, não se limitam às relações com a natureza, com os trabalhadores e os artifícios tecnológicos. A sua necessidade ilimitada de expansão, nesse caso, ganhou a dimensão do vocabulário do povo brasileiro e a dimensão teórico-científica. A partir desta distinção, conforme este autor, diversos intelectuais do meio agrário foram convencidos do êxito do agronegócio e passaram a se dedicar às produções científicas, a fim de contribuir para a modernização (também no plano teórico), da agricultura de pequeno porte, que saíam da lógica tradicional sistêmica para ser inserida nas cadeias produtivas das empresas de exportação.

Com a invasão do meio intelectual pelo neoliberalismo, a agricultura camponesa passou a ser considerada atrasada. Em função disso se tornou necessário o surgimento de um novo conceito que, além da substituição do conceito velho, acompanhasse a nova dinâmica que se impunha no campo. Oliveira, (2007), afirma que a construção teórica que resultou numa nova concepção de agricultura, foi assimilada, inclusive por agricultores, movimentos sociais e sindicais. Segundo o autor, estes sujeitos não se atentaram para o fato de que a substituição do conceito e da concepção, era uma necessidade dos latifundiários brasileiros, de afastar no âmbito da teoria e da política, a questão camponesa que não se conformava dentro da estrutura do novo modelo que a burguesia internacional tentava implantar.

Como ação presente no campo, decorrente desse contexto, encontra-se a ambivalência nas práticas de muitos agricultores familiares, como a dependência de uso de agrotóxico e de adubos químicos. Apesar de conscientes das implicações, no âmbito da saúde do corpo e do ambiente, não são muitos os agricultores que conseguem se libertar da dependência prática das prescrições teóricas e materiais do agronegócio.

Em se tratando da libertação destes agricultores nas dimensões, teórica, prática e ideológica supõe-se, a partir do que foi abordado, que a quantidade seja

menor. Isso devido ao conjunto de fatores que, de um lado dificultam as condições materiais do desenvolvimento sistêmico da agricultura camponesa, e do outro facilitam o desenvolvimento da cadeia do agronegócio.

Leite e Medeiros (2014) apresentam um perfil atual do agronegócio no país, dando ênfase a outros aspectos, além dos abordados, que julgamos importantes nessa compreensão. De acordo com os autores, o agronegócio caracteriza-se pelo controle de áreas cada vez maiores e pela forte concentração de empresas de controle internacional. Garcia (2009, p. 63), chama atenção para outra característica, que é possível ser identificada até mesmo onde se dizia existir a pseudo-reforma agrária natural. Segundo a autora, “o agronegócio se move de região para região, sendo esta mobilidade uma das estratégias mais evidente desse setor”. Já Leite e Medeiros (2012, p. 84) descreve o processo de concentração dos bens a que nos referimos como marcado pela verticalização: os grandes grupos controlam hoje a produção de insumos, o armazenamento, o beneficiamento e a venda, sendo sua estratégia desenhada com base na própria dinâmica de inserção nos mercados internacionais.

No caso da soja, por exemplo, segundo os autores, até 1995, a Cargill era a principal empresa, no Brasil, com a maior capacidade de esmagamento deste grão. Conforme Leite e Medeiros (2012), dois anos depois, mediante o processo de fusões e associações, a ADM, Bunge e Dreyfus-Coinbra passaram a desempenhar o mesmo papel que a Cargill. Dessa forma, em 2004, o grupo composto pelas referidas empresas ampliou o percentual de controle para trinta plantas industriais e, em 2010, todas elas juntas (Bunge, Cargill, ADM, Dreyfus e Amaggi) dominavam o equivalente a “50% do esmagamento da soja; 65% da produção de fertilizantes; 80% do volume de financiamento liberado pelas tradings<sup>5</sup> para o cultivo do grão; 85% da soja produzida no país; 95% das exportações *in natura* da soja brasileira; e 8,1% das exportações nacionais” (LEITE; MEDEIROS, 2014, p. 84).

A Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) realizou um estudo que culminou num dossiê apresentado à sociedade brasileira, em 2012. Neste documento, encontram-se dados que evidenciam essa expansão do agronegócio, no

---

<sup>5</sup>Termo referente a empresas comerciais que atuam como intermediárias entre empresas fabricantes e compradoras, numa operação de exportação ou de importação.

contexto da denominada “reprimarização da economia, do alargamento das fronteiras agrícolas para a exportação de *commodities*, da afirmação do modelo da modernização agrícola conservadora e da monocultura químico-dependente”. Conforme esse Dossiê, “os cultivos da soja, da cana-de-açúcar, do algodão, do tabaco e do eucalipto são as “culturas” que demandam, continuamente, áreas de terras cada vez maiores” (CARNEIRO, 2012, p. 5).

De acordo com Carneiro, nas projeções do Mapa para 2020/2021, a produção de *commodities* para exportação deve aumentar em proporções de 55% para a soja, 56,46% para o milho, 45,8% para o açúcar, entre outros (CARNEIRO, 2012, p.19). Para se ter uma ideia do que isso representa, basta tomar como referência a safra de 2011, na qual, segundo o estudo em questão, foram plantados no campo brasileiro, 71 milhões de hectares das referidas lavouras (soja, milho, cana, algodão). Considerando que estes cultivos são químico-dependentes, a Abrasco, com base nos dados abaixo, afirma que haverá também a elevação do uso de agrotóxicos.

Nos últimos dez anos, o mercado mundial de agrotóxicos cresceu 93%, o mercado brasileiro cresceu 190%. Em 2008, o Brasil ultrapassou os Estados Unidos e assumiu o posto de maior mercado mundial de agrotóxicos. Na última safra, que envolve o segundo semestre de 2010 e o primeiro semestre de 2011, o mercado nacional de agrotóxicos movimentou 936 mil toneladas de produtos, sendo 833 mil produzidas no país, e 246 mil importadas (ANVISA; UFPR, 2012). Em 2010, o mercado nacional movimentou cerca de US\$ 7,3 bilhões e representou 19% do mercado global de agrotóxicos. Em 2011 houve um aumento de 16,3% das vendas, alcançando US\$ 8,5 bilhões, sendo que as lavouras de soja, milho, algodão e cana-de-açúcar representam 80% do total das vendas do setor. (ABRASCO, 2012, p. 13).

É importante observar que, embora os cultivos mencionados sejam os que demandam as maiores áreas de terra, a maior quantidade de veneno, as tecnologias mais avançadas, todas as outras atividades do agronegócio, salvo as de produção dos alimentos básicos da população brasileira, como o feijão, o arroz e a mandioca, continuam crescendo. Toda essa evolução, no Brasil e no mundo, é imperativa ao desenvolvimento do modo capitalista de produção. **2.3. A educação do campo e os desafios os desafios do percurso.**

No campo brasileiro, coexiste junto ao projeto da elite agrária, outro projeto idealizado pelos (as) trabalhadores (as) organizados em movimentos, cuja direção é contrária ao primeiro. Há diferenças tanto na gênese, quanto nos meios e nos fins.

No bojo deste projeto, juntamente com a desconcentração da terra e outros elementos estruturantes, a Educação do Campo encontra-se, segundo Caldart (2012, p. 259), como um fenômeno novo da realidade brasileira. Esse projeto é protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, destacando-se entre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), e “[...] visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”, a partir seus objetivos referentes:

[...] às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 259).

Caldart (2012, p 259-260) afirma que a Educação do Campo é uma prática social e que na expressão do seu nome residem características que identificam a consciência de mudança. Entre elas destacam-se: A luta articulada por políticas abrangentes que envolvem a educação, a terra e o território, a Reforma Agrária, o trabalho, a cultura e a soberania alimentar; O reconhecimento de que ela (a Educação do Campo) não nasceu como teoria educacional e sim das práticas e das lutas contra-hegemônicas dos(as) trabalhadores(as) e que, por isso, há imposição da teoria e da análise contínua e rigorosa da realidade concreta; A definição da escola como objeto central das lutas e reflexões pedagógicas; O reconhecimento do importante papel que o(a) mediador(a) deve desempenhar na formação dos

trabalhadores(as) no processo de apropriação e produção do conhecimento teórico-prático que lhes é necessário.

Nesse sentido, a luta dos trabalhadores (as) pela escola vai além do âmbito do direito legal. Ela se justifica para além disso, porque a escola, nessa perspectiva, é o lugar onde os conhecimentos produzidos pelos sujeitos, nas suas diversas interações, se encontram com os conhecimentos que são produzidos historicamente pela humanidade (os conhecimentos científicos) para serem resignificados tanto na dimensão prática, como na intelectual. Assim, Caldart (2012, p. 260) afirma que esses trabalhadores reconhecem que os seus companheiros(as) educadores(as), são os principais sujeitos responsáveis pela formulação pedagógica e pelas transformações da escola. No sentido de compreender a preocupação desses sujeitos para com a referida formação, Gramsci (2001), dá uma explicação que traduz essa ação prática dos (as) trabalhadores (as):

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2001, p. 10).

Nesse sentido, como grupo social, os trabalhadores(as) do campo buscam construir, mediante a educação escolar, as estratégias de formação nessas dimensões apontadas por Gramsci, (2001). Nessa perspectiva, exigem da escola um processo formativo em que os sujeitos dessa formação, ao mesmo tempo que se apropriam do conhecimento, se distanciam das possibilidades de assimilação do ideário e da conduta forjada pela classe dominante.

Munarim (2011), ao tratar da inserção da educação do campo no contexto da educação pública a partir da escola, destaca como constituinte dessa concepção, a articulação dos trabalhadores(as) com setores de universidades públicas. Em contraposição à educação rural, a campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, assumida pelo conjunto desses sujeitos, alcança o reconhecimento no âmbito teórico e no âmbito político. Assim, interpretamos que, quando Caldart (2012, p. 260), afirma que “na expressão do nome - educação do campo, residem características que identificam a consciência de mudança”, ela está se referindo a todo o processo que resultou nessa conquista (teórica e política da

educação do campo). Contudo, como a educação não está desvincilhada da luta de classe, conforme adverte Ponce (2007), esse reconhecimento constituiu-se como elemento de confronto no âmbito institucional. De acordo com Munarim, (2011), as disputas em torno dos projetos foram explicitadas a partir da Vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, compreendendo uma década de duração. Esse cenário é caracterizado, conforme o autor,

pela forte presença da perspectiva neoliberal que permeou as políticas de educação do período anterior[...] Essa disputa de concepção no âmago do Estado brasileiro torna-se evidente a partir da vigência, em janeiro de 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE Lei nº 10.172/2001 –, que se esgota em 31 de dezembro de 2010. De maneira explícita ou implícita, é contra esse PNE que se dirigiram por todo o período as lutas das organizações e movimentos sociais pela instituição de políticas de Educação do Campo (MUNARIM, 2011, p. 52).

Acerca desse ambiente de disputa, pode-se destacar duas questões que facilitam na compreensão sobre as possibilidades de ocupação da educação do campo no âmago do estado. A primeira é a explicitação da presença neoliberal. Tomando como referência o período de vigência do plano, identifica-se a execução do mesmo, no contexto do maior avanço do neoliberalismo no país, conforme expusemos anteriormente. A segunda, refere-se a influência dos acordos internacionais. Buscando os mentores destes pactos, identifica-se entre eles os mesmos apoiadores da expansão do neoliberalismo.

Munarim, (2011, p. 53), ao tomar o mencionado plano como referência, põe em destaque os resultados negativos por ele produzido. Segundo o mesmo, foi através deste PNE que o Estado iniciou, de forma articulada, a execução do que ele denomina como antipolítica de Educação do Campo, que é “o fechamento indiscriminado de escolas em comunidades rurais por ação dos governos estaduais e municipais”. Na compreensão deste autor, (que converge com a dos trabalhadores (as) que lutam pela efetivação da educação do campo), o fechamento destas escolas, para além do desenvolvimento dos processos educativos referenciados desde o lugar onde os sujeitos estão, representa as exigências impostas pelos organismos internacionais, que vêm no processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais (e das demais que vivem no/do campo), a possibilidade de consolidação do modelo de desenvolvimento econômico do campo,

a partir da apropriação do lugar físico-geográfico e político demandado, pela agricultura industrial e de mercado.

O fenômeno do fechamento de escolas, que ganhou corpo através desse plano, durante o período seguinte vem se estendendo até o presente momento. De acordo com o MST, somente nos últimos quinze anos dessa prática de gestão (2001-2014), foram fechadas no país, mais trinta e sete mil escolas no campo. Foi em reação a isso que o movimento, além de outras estratégias, lançou a campanha “Fechar Escola é Crime”.



Do sítio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015>  
Acessado em: 05 de ago. de 2017

Figura 1. Dados do Fechamento de Escolas no Campo.

Entre os Estados que mais executaram essa antipolítica, a Bahia se destacou ocupando o primeiro lugar sendo, portanto, o campeão do fechamento de escolas no



campo. Tomando como referência o biênio 2013-2014, é possível perceber a eficácia da gestão articulada entre Estado e municípios. Compreendendo todos os Territórios de Identidade, segundo o MST, foram fechadas aproximadamente quatrocentas e cinquenta escolas (450).

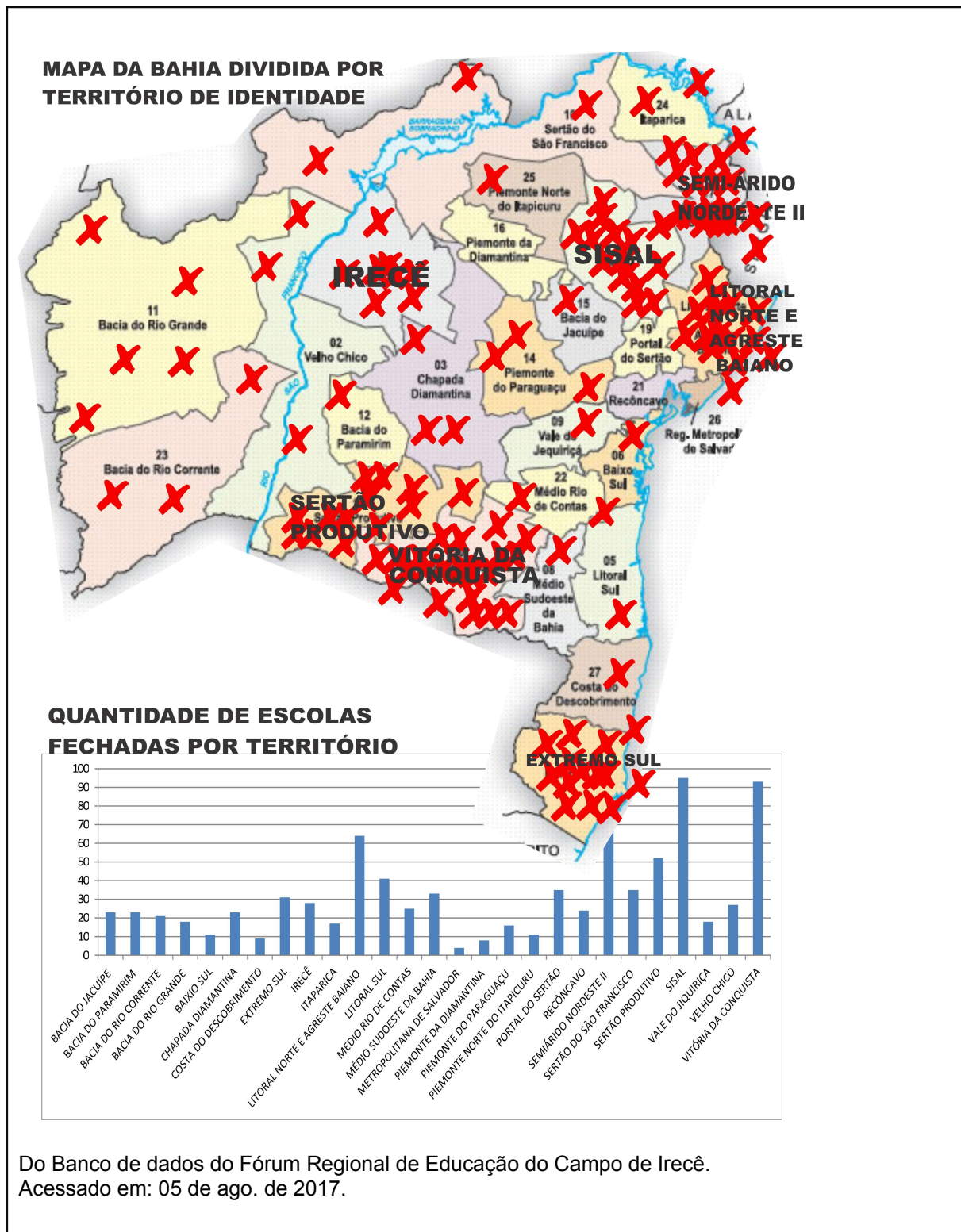


Figura 2. Dados do fechamento de escolas no campo do Estado da Bahia

Analisando ainda do ponto de vista numérico, percebe-se pelas figuras 1 e 2, a dimensão dos efeitos das políticas neoliberais na educação do campo, apesar da instituição da Política de Desenvolvimento Rural Sustentável pelo Governo Brasileiro, em acordo com os governos estaduais, entre eles o da Bahia.

Munarim (2011), destaca que, apesar das reformas empreendidas pelo Estado, na contraposição “foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, as normas que apontaram a perspectiva conceptual da Educação do Campo”. Dessa forma, acentuaram-se as contradições no interior do governo e do estado: De um lado o PNE e do outro, as Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo.

Esta Resolução é para os movimentos sociais um marco de grande significado, pois é a partir daí que se tem, no âmbito normativo do Estado Brasileiro, o conceito de educação do campo. Essas diretrizes abrigam domínios e princípios que são igualmente caros, dentre eles estão a universalização do acesso, a diversidade e o desenvolvimento sustentável. Com isso, o Estado ratifica o que prescreve a Constituição Federal, referentes aos direitos de todos à educação, reconhece a diversidade dos povos do campo e estes como sujeitos de direito. Reconhece também que a educação do campo, desde o currículo, se vincula ao desenvolvimento sustentável.

Munarim (2011, p. 56) enfatiza que, posteriormente a esse momento de conquista legal e legítima, vieram por intermédio do movimento da luta dos (as) trabalhadores (as) outros instrumentos normativos de grande relevância, entre os quais ele destaca: a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2008, para complementar a Resolução nº 1, incluindo junto à universalização, a permanência e o sucesso escolar; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Por meio deste, conforme o autor, “enfim, é possível dizer que se tem no Brasil uma política pública, no seu sentido de política permanente, porque é materializada no escopo do Estado Brasileiro”.

As conquistas legais obtidas pelos trabalhadores no curso da luta pela educação do campo, conforme afirma Munarim (2011), tem andado em descompasso com a sua efetivação. Consideramos válido destacar que essa morosidade na materialização das políticas não tem encontrado justificativa na ausência de aportes teóricos e práticos. O fato dos próprios governos terem conhecimento das experiências educativas concretas que os (as) trabalhadores (as) desenvolvem enquanto lutam, evidencia que a causa está nas contradições do próprio Estado.

Mészáros (2008, p. 25) afirma que, “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social, no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Estabelecendo relação desta afirmação com a concepção de Educação do Campo apresentada por Caldart (2012), e historicizada por Munarim (2011), suscita-se a indagação acerca da possibilidade de materialização dessa modalidade educativa reivindicada pelos trabalhadores (as), visto que a demanda pela sua implementação se dá no âmbito das políticas públicas do Estado capitalista e no contexto em que as conquistas sociais encontram-se em declínio.

Considerando que a Educação do Campo, por tratar de práticas e de lutas contra-hegemônicas, conforme assevera Caldart (2012) na exposição trazida anteriormente, exige uma teoria e um método rigoroso, que possibilite à análise da realidade concreta e que esse é um dos traços, que a vincula a um projeto de sociedade também contra-hegemônico, cabe destacar a advertência de Mészáros (2008), quanto à dificuldade de sua realização no contexto desta sociedade:

[...] caso não se valorize um determinado modo de produção da sociedade como um necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores, incluindo a educação [...]. As mudanças, sob tais limitações apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com um único e legítimo objetivo, o de corrigir algum detalhe defeituoso, da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção (MÉZÁROS, 2008, p. 25).

Contudo, Benjamin (2000, p. 11), em nome da Articulação Nacional, *por uma Educação do Campo*, esclarece que esta articulação, é expressão dos movimentos sociais organizados do campo brasileiro, defende que a sociedade, como um todo, construa um projeto que possa organizar “[...] o uso de sua capacidade criativa e produtiva, tendo em vista atingir um futuro desejado” (BENJAMIN, 2000, p.11). Complementando, Araújo (2016, p.30) reafirma que “[...] não faz sentido falar de educação do campo se ao mesmo tempo não aliar sua construção ao projeto de sociedade e conseqüentemente do modelo de desenvolvimento do campo que se pretende construir”, assim como não faz sentido a classe dominante implementar um projeto de educação construído pela classe trabalhadora. De acordo com a autora:

No contexto de contradições no campo brasileiro esboça-se conseqüentemente as disputas pelo projeto de educação a ser desenvolvido no campo; a classe dominante do campo organizada propõe um projeto educativo para os trabalhadores integrarem e assumirem o seu modo de vida como único possível. Do outro lado, a classe trabalhadora organizada nos diversos movimentos sociais e sindicais concebe a educação como estratégia auxiliar na formação de seus sujeitos tendo em vista a transformação social. A partir do exposto, pode-se perceber que o termo educação do campo está em disputa não só com o poder estatal que dele se apropriou teoricamente para dar uma nova roupagem à educação rural, (através de programas como o PRONATEC e outros), mas também com o agronegócio que tem na educação uma possibilidade de convencer as populações de que o projeto capitalista é o único possível (ARAÚJO, 2016, p. 30).

Pelo exposto, percebe-se que, embora a ideia de uma educação para a classe trabalhadora do campo tenha como foco as políticas públicas nos marcos da esfera do Estado, o movimento tem clareza de que ela (a educação do campo), nesse contexto (da sociedade capitalista), não é o ponto de chegada. Considerando a tese de Garcia (2009, p. 63), de que “nenhum povo permanece num território em que não é possível avistar o horizonte”, é possível então afirmar que, se os povos do campo lutam pela permanência nos seus territórios, é porque lá divisam o futuro.

#### **2.4. A Educação sob a Perspectiva Neoliberal**

Conforme se afirma ao longo deste, a apreensão dos fenômenos ocorre em conexão com suas determinações, a formação do trabalhador discutida aqui é compreendida a partir do contexto histórico-político que lhe determina. E nesse sentido, expomos ainda que de forma breve, um momento histórico, que é emblemático para a educação brasileira. Trata-se do período em que o Banco Mundial (BIRD) começa a intervir na Educação do terceiro mundo.

De acordo com Fonseca (1995), isso ocorre no final da década de sessenta 60, do século XX, quando este constata que o foco apenas no desenvolvimento econômico, como vinha sendo até então, não era suficiente para o alcance dos seus objetivos. A partir daí é que o setor educacional passa a fazer parte da sua agenda, juntamente com a saúde e o desenvolvimento agrícola. É também neste período que o Banco Mundial define os princípios e as diretrizes da política de crédito para o terceiro mundo (com prioridade para a América Latina). No rol dos princípios, é incluída a igualdade de oportunidade a fim de que todos possam participar dos benefícios sociais e econômicos por ele oferecido. Entre estes benefícios, encontra-se a ampliação da oferta do ensino fundamental a todas as crianças e adultos. Contudo, a educação destinada a estes “[...] deveria ser integrada ao trabalho, com a finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento” (FONSECA, 1995, p. 169). E é em função dessa necessidade que devem ser criados os padrões de eficiência no ensino e na gestão dos recursos emprestados pelo Banco.

Segundo Fonseca (1995), entre o período de 1970 e 1974, a agência incorpora à sua política educacional o ensino profissional. Nos documentos produzidos nesse período é que está explícita sua intencionalidade com a incorporação dessa modalidade na referida política educacional, passando a fazer referência à importância do ensino profissional “[...] na formação da mão de obra qualificada, capaz de promover efeitos a longo prazo sobre a economia, especialmente nos setores industriais e agrícolas mais modernos, de forte utilização de capital e orientados para a exportação” (FONSECA, 1995, p. 170).

Na década de 1990, tendo como base as conclusões da Conferência Internacional Educação para Todos, realizada nesse mesmo ano, em Jomtien na

Tailândia, o Banco Mundial elabora suas diretrizes políticas para os períodos futuros. Nesse cenário, figuram os países mais populosos do mundo, entre eles o Brasil. Nessa conferência, foram definidos os quatro pilares da educação<sup>6</sup> para o século XXI. E, a partir 1993, na Conferência de Nova Déli, esses países são agregados: Brasil, China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia (FONSECA, 1995, p.171).

Nas resoluções da Conferência de 1990, conforme o relatório Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), (1996), a educação passa a ter super poder (grifo da pesquisadora), ao ser concebido como “um trunfo indispensável à humanidade, na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”. Cabe a ela o “papel de construir o destino comum, a partir da frutificação dos talentos e potencialidades criativas de cada indivíduo, visto que cada um deve responsabilizar-se pela realização do seu projeto pessoal” (UNESCO, 1996, p. 16). É como afirma Duarte (2001), essa educação (neoliberal), faz um “[...] apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade”.

Frigotto (2001, p. 41) explica que esse movimento é um “[...] ajuste neoliberal que se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e rejuvenescer a teoria do capital humano, com um rosto agora mais social”, cujos grandes mentores são o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. No caso do Brasil, incluem-se a Confederação Nacional da Indústria (CNI), a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo-FIESP, o Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Segundo Frigotto (2001),

[...] no início da década de 1990, a CNI foi mudando sua estrutura organizacional para poder situar-se no interior das mudanças que o processo produtivo internacional experimenta e os desdobramentos em termos de produtividade, competitividade, relações de trabalho, etc. A CNI criou quatro novos conselhos técnicos permanentes de política econômica, relações de trabalho e política social, política industrial e desenvolvimento tecnológico e de integração internacional. A partir desse período (1990) a

---

<sup>6</sup> A formação do Programa Despertar se baseia nesses quatro pilares.

educação passa a fazer parte permanente do Conselho de Relações de trabalho e Desenvolvimento Social (FRIGOTTO, 2001, p. 38-39).

Embora os apontamentos do autor não registrem, surge também nesse período (1991) o SENAR, vinculado à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) e, assim como os demais, inclui a educação em sua agenda. De acordo com Frigotto (2010, p. 50), a teoria do capital humano tem como tese central a vinculação da educação ao desenvolvimento econômico e à distribuição de renda. O conceito de capital humano “[...] busca traduzir o montante de que uma nação ou os indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros, mediante o aumento da produtividade”.

Nesse sentido, a função da educação é a produção de capacidade de trabalho e do processo educativo, a produção do “[...] conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimento que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente de produção”. É, então, pela educação, que se explicam as diferenças “[...] individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social”. (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

### **III CAPITULO - SENAR E O PROGRAMA DESPERTAR: a formação do trabalhador do campo.**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o SENAR, seus objetivos e missão, bem como o programa Despertar como um dos que compõem as ações de Participação Social da instituição. Constitui também conteúdo deste capítulo, a análise dos dados através da definição das categorias e suas possíveis mediações com a dimensão teórica sistematizada para este estudo. Assim, a discussão que apresentamos parte da análise das categorias de conteúdo, na relação com as categorias de método em conexão com o objeto.

#### **3.1. O Procedimento de Seleção e Organização dos Dados**



Na perspectiva de captar a singularidade do objeto, buscamos aproximações a partir de suas representações, conforme orienta Triviños (1987,p.74). Nesse sentido, fizemos busca no sítio institucional do SENAR, reunimos as informações encontradas no sítio, nos documentos que orientaram a formação dos(as) professores(as) formadores(as) bem como nas entrevistas realizadas com estes. As observações e análises feitas nessa etapa, possibilitaram a identificação das principais características da formação. Porém, de acordo com o referido autor, para se penetrar na dimensão abstrata do fenômeno, é necessário um procedimento em que:

Observam-se os elementos ou partes que o integram. Estabelecem-se as relações sócio-históricas do fenômeno. Elaboram-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto. Aprecia-se sua situação no tempo e no espaço. Determina-se, estatisticamente, a amostragem que possa ser representativa das circunstâncias nas quais se apresenta a realidade do fenômeno. Fixam-se -os tratamentos estatísticos no tratamento dos dados. Elaboram-se e aplicam-se diferentes tipos de instrumentos para reunir informações. ( TRIVIÑOS, 1978,p.74)

Nesse sentido, realizamos o trabalho considerando as especificidades das fontes da pesquisa (que nesse caso compreendeu pessoas e documentos), a partir do geral, nas suas relações sócio-históricas no tempo-espaço, em mediação com as categorias metodológicas. Assim, no curso do processo, fomos identificando e selecionando concomitantemente, as categorias de conteúdo e os autores que respaldariam a análise concreta da formação.

Desse modo, a atividade dividiu-se em duas etapas: Na primeira, foi realizado o mapeamento que compreendeu o sítio do SENAR (e outros a ele relacionados) e os documentos impressos que fundamentam e dirigem as ações do Programa Despertar, no município de Irecê-BA; Na segunda ocorreu o processo de localização, seleção e organização dos dados, capturados através da visita ao sítio eletrônico. Por meio desta, fizemos a identificação e a interpretação do discurso oficial da instituição. O discurso oficial nos dirigiu aos programas e documentos que apresentam a filosofia, as linhas de formação, as modalidades de educação e os fundamentos metodológicos utilizados nos processos formativos dos trabalhadores(as) do campo (cartilhas e manuais). Simultaneamente, identificamos também os (as) educadores(as) das escolas do campo (da referida Rede), que

atuaram no Programa Despertar durante o quadriênio 2013-2016, assim como os materiais destinados à fundamentação teórico-metodológica que dirigiram as suas práticas pedagógicas.

No processo de seleção dos dados disponíveis no sítio, perspectivando a análise, focamos na identidade (missão, princípios e abrangência); nos dois programas estruturantes da instituição (Formação profissional Rural e Promoção Social). Entre os materiais disponibilizados nesse ambiente, selecionamos a cartilha “Conhecendo o SENAR”, (2010) e os documentos técnicos que contêm a informações sobre os referidos programas.

O exercício de busca da apreensão do objeto teve como ponto de partida e, portanto, como questão inicial saber: O que é o SENAR? Nessa direção, buscamos o próprio discurso oficial, através do sítio institucional e das publicações. Desse modo, as informações, no que tange ao nome, origem e princípios, foram consideradas como a voz da própria instituição, cabendo à pesquisadora, a análise através das mediações das categorias na relação com o objeto da pesquisa. Dessa maneira, coletamos as informações e dados relativos, no quadro 1, que se encontra em anexo. As categorias de conteúdo foram, ainda, buscadas nas seguintes publicações: a) Cartilha Conhecendo o SENAR (2010); b) Documento Norteador - Aprendizagem Rural, (2013); c) Série Metodológica vol.1, (2015); d) Referencial Pedagógico Vida e Meio Ambiente: Despertar, um Referencial em Construção, (2015); e) Manual do professor: meio ambiente, trabalho e consumo. SENAR/Bahia (2014). Por meio do movimento de interpretação dos referidos documentos, tornou-se possível a identificação das categorias *teoria e prática social, trabalho e educação do/no campo*, bem como a aproximação de dois objetivos do estudo: a identificação dos principais fundamentos teóricos presentes nos documentos oficiais do Programa Despertar e a análise das perspectivas voltadas para a prática formativa dos trabalhadores do campo definidas pelo currículo do mesmo.

### **3.1.1. Organização dos dados da Entrevista para fins de Categorização e Análise**

No intuito de ampliar a possibilidade de interpretar o objeto e com isso, chegar mais próximo de sua essência, buscou-se verificar as implicações do Programa Despertar pela percepção dos(as) professores(as) formadores (as). Como estratégia para alcançar o objetivo, utilizamos a entrevista semi-estruturada, cujo instrumento de coleta foi um questionário com perguntas abertas. Para esse processo, buscou-se respaldo em Minayo, (2009), que dá a seguinte explicação:

As entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização. Podem ser consideradas em: Sondagem de opinião, no caso de serem elaboradas mediante um questionário totalmente estruturado, no qual a escolha do informante está condicionada a dar respostas a perguntas formuladas pelo investigador; Semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: a) os primários dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; b) os segundos-que são objetos principais da investigação qualitativa referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia (MINAYO, 2009, p. 64).

A entrevista visava abranger, a priori, educadores (as) de todas as escolas que haviam aderido ao programa no quadriênio 2013-2016, em função do pequeno número de educadores(as) por escola, o que poderia ser caracterizado como vício de pesquisa. Entretanto, em face de condições técnicas para a coleta dos dados, fez-se a necessária redução do número de escolas e de educadores(as). Assim, trabalhou-se com apenas dez (10) educadores(as) de seis (06) escolas.

No processo de organização das falas para a escolha das categorias, levou-se em consideração as semelhanças das respostas às questões apresentadas na entrevista. Para tanto, embora a inferência seja inerente nesse processo, visto que se trata de questões abertas, procurou-se fazer o agrupamento a fim de não alterar o sentido das opiniões dos educadores(as). Nesse sentido o fizemos, substituindo apenas os nomes dos educadores(as) entrevistados por nomes de agricultores(as) familiares do Território de Irecê, que são exemplos de resistências na luta pela manutenção da posse terra e pela defesa das práticas agroecológicas, em contraponto aos pacotes receituários do agronegócio.

Assim, procuramos fazer o agrupamento das falas de modo a possibilitar a visibilidade dos sujeitos. Dessa forma, apresentamos na sequência: os educadores(as) entrevistados (as), o perfil destes(as) e escolas em que os mesmos trabalham.

**Quadro 1 - Perfil dos(as) Educadores (as) entrevistados/as**

Quantidade Entrevista	Idade			Nº de Escolas	Formação Inicial	Tempo de Atuação no Programa
10	Entre 38 e 45 anos			06	09	04 anos
<b>Tempo de Atuação na Área Específica</b>						
<b>Tempo de Atuação na Área Específica</b>				<b>Titulação</b>		
Entre 5 e 10 anos	Entre 10 e 15 anos	Entre 15 e 20 anos	Não Informou	Graduação	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Sem Formação Inicial
01	05	03	01	02	07	01

Fonte: Acervo da pesquisadora - quadro para fins de identificação das entrevistas

**Quadro 2 – Classificação dos dados e construção de categorias, a partir das entrevistas**

<b>ELEMENTOS SELECIONADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS E DOS DOCUMENTOS</b>	<b>CATEGORIAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organização dos Encontros: pontuais articulados pelo SENAR e Secretaria de Educação;</li> <li>✓ Temáticas: Definidas pelo SENAR: Meio ambiente e Agronegócio;</li> <li>✓ Fundamentação Teórica Metodológica: Pedagogia de projetos e educação para o campo/rural;</li> </ul>	<b>PRÁXIS PEDAGÓGICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perspectivas das práticas formativas: Formar para a consciência ambiental e permanência no campo;</li> <li>✓ Preparação dos educandos para o agronegócio;</li> <li>✓ Implicações na formação: Compreensão da relação educador-educando e práticas de trabalho;</li> <li>✓ Prerrogativas futuras de trabalho dos educandos: Acesso ao mercado de trabalho no campo;</li> </ul>	<b>TRABALHO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perspectiva de educação rural. Precisa expandir este conceito para uma educação que valorize o campo e suas produções, de forma geral.</li> </ul>	<b>EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO</b>

Fonte: elaboração da pesquisadora - sistemática para identificação das categorias

O quadro apresenta as informações construídas no diálogo com os(as) professores(as). Nele estão suas concepções, acerca da experiência formativa que vivenciaram na relação com o SENAR por meio do Programa. Segundo os mesmos, a formação era estruturada, quanto ao tempo, em encontros pontuais definidos pela mencionada instituição e a Secretaria Municipal de Educação de Irecê-BA. Quanto ao conteúdo, as temáticas eram determinadas unilateralmente pelo SENAR, tendo como fundamentação teórico metodológica, a pedagogia de projetos e como expectativas da formação que estes desenvolveriam com os seus pares (os estudantes), a preparação para o mercado de trabalho no campo.

As concepções de campo e de trabalho nesse contexto, são as da classe patronal que a instituição representa. O campo, nessa perspectiva, é associado ao

espaço moderno, produtor de mercadoria como assevera Campos (2011). Quanto ao trabalho, sob o mesmo ponto de vista, pode ser fonte de realização quando associado à produtividade, através do uso de tecnologias avançadas inerentes ao agronegócio.

A concepção de trabalho presente na formação dos(as) professores(as) formadores(as), ou seja, dos(as) trabalhadores(as), é a que lhes distancia da categoria de ser social, que lhes aliena, conforme explica Marx (2008, p.80). Nesse sentido, utilizando o conceito de Caldart (2012, p.265), pode-se afirmar, que a práxis pedagógica do SENAR definida pelos(as) entrevistados(as), representa o vínculo entre a formação dos trabalhadores(as) do campo e o campo do agronegócio, que é o meio de existência do patronato rural. Quando estes apontam a perspectiva da educação como a de educação rural, afirmando que é necessário expandir o conceito para uma educação que valorize o campo e suas produções, de forma geral, estão expondo o antagonismo entre as duas concepções, a educação rural e a educação do campo.

### **3.1.2. Identificação das categorias a partir das entrevistas**

A partir da organização dos dados expostos nos quadros acima, conseguimos inferir que no conjunto das falas das entrevistadas há presença das categorias: teoria e prática social, práxis pedagógica; educação, trabalho e ideologia. Estas, embora não tenham sido apresentadas explicitamente no conjunto das referidas falas, representam, mesmo que em diferentes níveis de consciência, a forma como os(as) educadores(as) interpretam o Programa Despertar. Dessa maneira, mediante a coerência das opiniões dos entrevistados(as), foi que chegamos à identificação dessas categorias. Essa concepção de análise utilizada respaldou-se em Minayo (2009, p. 27), que explica que:

A análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

Tomando a explicação da autora como referência para este procedimento, transportamos os dados derivados dessa construção para o processo seguinte, de maneira que, ao juntar o produto das entrevistas com os dados extraídos da interpretação dos documentos, pudemos fazer nova classificação que resultou na confirmação das categorias identificadas *a priori*, bem como na derivação de outras, as categorias teoria e prática social.

**Quadro 3 - Classificação dos dados e definição das categorias a partir de estudos dos Documentos e das Entrevistas**

<b>DOCUMENTO</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>ENTREVISTAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação Profissional Rural e atividades de Promoção Social voltadas às pessoas do meio rural em todo território nacional;</li> <li>-Permanência do homem no campo, despertando o seu interesse e incentivando-o a produzir mais, trabalhando melhor;</li> <li>-Visa ao desenvolvimento de aptidões pessoais e sociais do trabalhador rural e de sua família;</li> </ul>	<b>TEORIA PRÁTICA SOCIAL</b>	Perspectivas das práticas formativas: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Formar para a consciência ambiental e permanência no campo;</li> <li>-Preparação dos educandos para o agronegócio.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores e as professoras devem aproveitar as oportunidades e refletir com os estudantes sobre o mundo do trabalho desde as séries iniciais;</li> <li>-Modalidades: educação para o trabalho e educação para o consumo;</li> </ul>	<b>TRABALHO</b>	Implicações na formação: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão da relação educador-educando e práticas de trabalho;</li> <li>-Prerrogativas futuras de trabalho dos educandos: Acesso ao mercado de trabalho no campo no campo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Metodologia educacional própria para a realização da Formação Profissional Rural e da Promoção Social em todo Brasil;</li> <li>-Metodologia de ensino voltada aos aprendizes, capacitando-os para o ingresso no mercado de trabalho;</li> <li>-Pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser;</li> <li>-Aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício de uma ocupação;</li> <li>- Fundamentações teóricas que nos auxiliarão a repensar nossa práxis;</li> <li>-Malha curricular: O conteúdo desenvolvido de forma assegurar ao professor os conhecimentos básicos para construir, junto com os estudantes, uma visão prática;</li> <li>- Aspectos teóricos (itinerário pedagógico do estudante): despertando; Descobrimdo; Pensando; Pensando e agindo localmente; Pesquisando; Orientações Didáticas; Refletindo;</li> </ul>	<b>PRÁXIS PEDAGÓGICA</b>	Temáticas: Definidas pelo SENAR - Meio ambiente e agronegócio; <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentação Teórica Metodológica: Pedagogia de projetos e educação para o campo/rural.</li> </ul>

	<b>EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO</b>	-Perspectiva de educação rural. Precisa expandir este conceito para uma educação que valorize o campo e suas produções, de forma geral
--	-------------------------------------	--

Fonte: elaboração da pesquisadora - sistemática para análise de conteúdo

Conforme anunciamos, o exercício realizado para a definição das categorias, levou em consideração, (além das questões surgidas das entrevistas, conforme explicitados no quadro 3 e agregadas ao quadro 4), os elementos que nomeiam a teoria pedagógica do programa Despertar. Elementos estes, que mesmo maquiados com a tinta da luta dos movimentos sociais que deu cor à educação do campo e a outras dinâmicas sociais, explicitam uma teoria a respeito da concepção de educação unilateral e de sociedade com base na luta de classe. Nesse intento, reunimos os conceitos que definem: a filosofia da instituição SENAR, os pressupostos teórico-metodológicos do Programa Despertar; os que especificam as concepções de trabalho, trabalhador, meios de produção, educação, escola, conhecimento, prática pedagógica, conteúdos de ensino e de aprendizagem. Desse processo, erigiram as categorias: práxis pedagógica; teoria e prática social; educação do/no campo, trabalho, ideologia. O conjunto formado por tais categorias constituíram as categorias de conteúdo deste trabalho.

### **3.2. Da Prática Social**

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural<sup>7</sup>(SENAR) é uma entidade de defesa da “classe patronal rural vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) que tem como missão “desenvolver ações de Formação Profissional Rural e atividades de Promoção Social direcionadas às pessoas do meio rural, contribuindo com sua profissionalização e integração na sociedade”. Ele tem seus objetivos expressos em sua referida missão:

1.Organizar, administrar e executar em todo o território nacional a Formação Profissional Rural e a Promoção Social do trabalhador rural; 2. Assistir as

<sup>7</sup> Criado em 1991, pela Lei nº 8.315 e regulamentada no ano seguinte pelo Decreto nº 566/ 1992. Nasce no contexto de expansão do neoliberalismo no Brasil cuja premissa é restringir a presença do Estado.



entidades empregadoras na programação e elaboração de programas de treinamento no próprio emprego; 3. Estabelecer e difundir metodologias de Formação Profissional Rural; 4. Coordenar, supervisionar e fiscalizar a execução dos programas e projetos de Formação Profissional Rural e Promoção Social; 5. Assessorar o governo federal em assuntos de Formação Profissional Rural e Promoção Social; 6. Assistir o pequeno produtor rural, ensinando novos métodos para a execução de seu trabalho; 7. Estimular a permanência do homem no campo, despertando o seu interesse e incentivando-o a produzir mais, trabalhando melhor (SENAR, 2010, p. 9).

Sendo este o fim da entidade, entende-se que a missão e os objetivos são meio, nesse sentido, considerando que as pessoas que vivem no meio rural são os trabalhadores, questiona-se a dimensão dessa qualidade de vida e a plenitude dessa cidadania. Iasi (2011), ao escrever “ensaios sobre consciência e emancipação”, traz uma reflexão que se estende a todos os trabalhadores, servindo também para interpretar a intenção da burguesia para com os trabalhadores, inclusive os do campo:

A ação da classe trabalhadora é moldada para a conformidade; a identidade de trabalhadores é substituída por uma de cidadão ou povo [...] Aos trabalhadores, como uma parte a mais da sociedade capitalista, como parte integrante do capital, como capital variável, resta exigir seus direitos e cumprir seus deveres. O horizonte de “direitos” é delimitado pela ordem: receber salário pela venda do trabalho, morar, vestir, comer. Às vezes, pode até mesmo ousar pensar no futuro desde que não ultrapassem a ordem das mercadorias e do capital, e com a condição de que seu sonho poderá ser dividido em prestações de um crediário (IASI, 2011. p. 86).

No que tange à gestão, o órgão diretivo da instituição, segundo a mesma, é composta por um Conselho Deliberativo Tripartite, formado por representantes do governo, do patronato rural e dos trabalhadores(as). Sendo a diretoria organizada em dois níveis, uma administração central com sede no Distrito Federal e administrações regionais (uma em cada um dos vinte e sete Estados). Esse formato de organização lhe garante uma atuação descentralizada, o que facilita a realização das ações. Na perspectiva de atingir seus objetivos e cumprir sua missão, conceitos como habilidades e competências entram como finalidades da instituição na realização da formação profissional dos trabalhadores, para atender as exigências do mercado.

Como competência e habilidade a instituição entende:

[...] saber diagnosticar, solucionar problemas, tomar decisões, intervir no processo e, principalmente, trabalhar em equipe. Para isso, a formação do

trabalhador deve estar pautada no aprender a fazer, na educação permanente e continuada, que permita o crescimento do ser humano por meio da aprendizagem constante (SENAR, 2008, p. 14).

A formação desenvolvida pelo SENAR tem o objetivo de preparar os trabalhadores (as) para a compreensão e interação com o processo de produção e a cadeia produtiva, sendo capaz de demonstrar as qualidades supracitadas. Os fundamentos nos quais a instituição se baseia para definir os objetivos da formação em questão são os seguintes:

[...] há uma lacuna de formação deixada pela educação; Segundo o Censo Demográfico 2010, enquanto na zona urbana a taxa de analfabetismo é de 7,3% da população com 15 anos ou mais de idade, no campo chega a 23,2%; pela dificuldade da implantação de um ensino básico diferenciado para o meio rural exigirá, além da expansão da rede escolar, da formação específica do professor e da produção de material didático apropriado, o financiamento adequado e continuidade das políticas públicas municipais, estaduais e federais voltadas para esta área; a escola rural no Brasil, historicamente, é uma espécie de escola urbana mal equipada, com professores leigos e mal pagos, completamente desprovida de uma estratégia voltada para o campo". "Os temas, segundo o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão, professor da Universidade Estadual de Campinas(UNICAP), são os mesmos no interior ou na cidade, e os períodos de férias e de aulas são totalmente inadequados ao calendário agrícola de muitas regiões do Brasil. Ou seja, é uma escola que não leva em conta a realidade na qual está inserida". A educação profissional cumpre uma importante função social, ao possibilitar que os indivíduos desempenhem com competência suas atribuições profissionais, angariando respeito, exercitando os direitos de cidadão e conseqüentemente melhorando sua qualidade de vida (SENAR, 2013,p.9 ).

Os elementos desta justificativa, se analisados, quer pelo eixo da luta de classe que abrange dimensões amplas, quer seja pelo seu oposto, que se restringe ao imediato, que prega a conciliação de ambas, denotam um ponto de convergência: a lacuna deixada pela escola na formação dos indivíduos, especialmente dos povos do campo. Não há, portanto discordância quanto à baixa qualidade da educação oferecida pelo Estado aos trabalhadores.

Contudo, a incongruência salta aos olhos quando se busca a historicidade do problema, verifica-se que suas raízes se encontram no modelo de produção capitalista. Porém, essa compreensão não é visível de imediato. A compreensão de que esse modelo é determinante das relações sociais e, conseqüentemente, de todos os processos que as envolvem, só é possível mediante a participação política no sindicato, no partido político e, mais recentemente, nos movimentos sociais. Por

isso, do lado dos trabalhadores, a ausência de uma formação educacional adequada e oferecida pelo Estado é parte do projeto burguês de negar o conhecimento à classe trabalhadora. E, portanto, o Estado deve ofertar a educação como direito social. Já do lado do patronato do agronegócio, o Estado é ineficiente, corrupto e incapaz de oferecer uma educação de qualidade, o que justifica a sua participação no oferecimento dessa educação.

A figura do Estado como ente pesado, incapaz de atender as necessidades básicas da sociedade, usada pela instituição como justificativa para a sua entrada na formação dos trabalhadores(as), priorizando exatamente os mais atingidos pela “incompetência” da escola, ou seja, os jovens com idades de 14 a 24 anos, faz parte da estratégia do projeto neoliberal, datada por Duarte (2001), como do final século XX. No entanto, é conveniente que as intenções do patronato, através SENAR, permaneçam implícitas: É mais aceitável afirmar, que o atendimento a esses jovens visa assegurar-lhes o direito à formação que o Estado lhes nega, do que explicitar que a priorização é exatamente, porque neles se encontra o maior potencial de força de trabalho.

E assim, partindo do pressuposto de que o Estado, na sua falência educacional não dá conta da nova qualificação profissional necessária, demandada pelo projeto em curso no país, cabe ao SENAR assumir a parte da responsabilidade pela formação dos trabalhadores do campo, visto que os seus irmãos Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresa (SEBRAE) cuidam dos trabalhadores urbanos. Segundo Frigotto (2001, p. 36), há uma demanda efetiva dos homens de negócios: “um trabalhador que, face à reestruturação econômica sob nova base técnica, lhes possibilite efetivar a reconversão tecnológica que os torne competitivos no embate da concorrência intercapitalista”.

E nessa perspectiva, a instituição vai além, oferecendo uma formação abrangente que alcança os trabalhadores tanto no âmbito da profissão, quanto no âmbito privado, da vida familiar e comunitária. Assim a Formação Profissional Rural e a Promoção Social constituem o programa que contempla tais sujeitos em duas

dimensões. Como conceitos de formação profissional rural e de promoção social ele apresenta, respectivamente:

Formação Profissional Rural é um processo educativo, não formal, participativo e sistematizado que possibilita aos cidadãos do campo a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício de uma ocupação. A Promoção Social (PS) é um processo educativo, não formal, participativo e sistematizado que visa ao desenvolvimento de aptidões pessoais e sociais do trabalhador rural e de sua família, numa perspectiva de maior qualidade de vida, consciência crítica e participação na vida da comunidade (SENAR, 2015, p. 31,47).

Com base nessas duas vertentes da formação e nas demandas de cada região, são criados os programas educativos, que se classificam em nível de aprofundamento, de abrangência e de intensidade, de acordo com as demandas do mercado. O programa de Formação Profissional Rural direcionado aos jovens (de 14 a 24 anos) organiza-se por níveis e linhas de ocupação compreendendo no primeiro, os níveis de qualificação, aperfeiçoamento, atualização e especialização; no segundo (linhas de ocupação) agricultura, pecuária, silvicultura, aquicultura, extrativismo, agroindústria, atividades de agrosilvipastoril, atividades relativas à prestação de serviço e áreas ocupacionais (grandes culturas anuais, pecuária de grande porte, florestamento, criação de animais aquáticos, extrativismo vegetal e animal, beneficiamento e transformação primária de produtos, mecanização agrícola, construções rurais dentre outras).

O Programa de Promoção Social, destinado aos demais trabalhadores (as), é dividido em áreas de atividades e abrange saúde, alimentação e nutrição, artesanato, organização comunitária, cultura, esporte e lazer, educação e apoio às comunidades rurais. Embora a Promoção Social e a Formação Profissional Rural sejam definidos como processos educativos não formais, a instituição em alguns estados, vem adentrando o campo da educação formal a exemplo da Bahia, Paraná, Mato Grosso do Sul, Goiás, através de programas específicos nas modalidades da educação de jovens e adultos e na educação ambiental.

No Estado da Bahia, o programa destinado às escolas do campo (de ensino fundamental) é o Despertar<sup>8</sup>, que tem por objetivo “promover a educação voltada

---

<sup>8</sup> Foi criado em 2005 pela FAEB/SENAR com o objetivo de formar nova mentalidade nas crianças e nos jovens das escolas públicas do campo. respaldado nos PCN (1997) focam os temas transversais: meio ambiente (eixo norteador das atividades), cidadania, ética, trabalho

para a formação da consciência ecológica, a fim de alavancar mudanças comportamentais relacionadas ao meio ambiente, à saúde, à cidadania, à ética e ao trabalho e consumo”. E nos demais é o programa Agrinho. As ações desenvolvidas nesta modalidade abrangem toda a primeira etapa da educação básica. Nesta constam os temas: meio ambiente (biodiversidade, água, resíduos sólidos, clima e solo) vida e saúde; ética e cidadania; trabalho e consumo.

Os processos educativos, tanto na Formação Profissional Rural quanto na Promoção Social, acontecem mediante a participação de parceiros diversos e é executado através um planejamento estratégico que pauta-se “pelas necessidades do mercado de trabalho, as expectativas profissionais e sociais do público alvo e pela própria missão da instituição”. Partindo do pressuposto de que não é o ser que determina a consciência, e sim o meio social que determina o ser social, conforme afirma Marx (1997), pode-se afirmar que tais expectativas (profissionais e sociais) deste público são geradas a partir das expectativas do próprio SENAR.

No sentido de garantir a realização dos mencionados processos, a entidade define um conjunto de procedimentos ordenados que orientam a realização das ações (no que se refere às duas vertentes). E para possibilitar uma visão ampla das atividades em todas as suas etapas, faz um roteiro de trabalho com conexão entre todas as ações e atividades.

Além dos elementos balizadores supramencionados, o trabalho de formação pauta-se, sobretudo nos princípios e nas diretrizes da instituição, levando em consideração as políticas nacionais, estaduais e municipais de desenvolvimento socioeconômico e nas recomendações internacionais dos fóruns e organismos, que definem as ordens do mundo capitalista, bem como a legislação brasileira vigente, referente ao mundo do trabalho e da educação.

Em um ordenamento hierarquizado, o planejamento subordina-se ao Plano Anual de Trabalho (PAT), que por sua vez define as ações prioritárias. E no âmbito da operacionalização existem mobilizadores e instrutores que realizam tais ações. Estes são técnicos treinados especificamente para seguir uma metodologia que assegura o acompanhamento e o controle de todo o processo, desde os objetivos

até a avaliação, garantindo uma aprendizagem capaz de envolver as diversas dimensões do indivíduo, que compreende:

[...] a articulação curricular entre formação e trabalho, com períodos alternados, concomitantes ou sequenciais de atividades teóricas e de Prática Profissional. Trata-se de uma relevante forma de educação profissional, estratégica para a economia, para a sociedade e para o país, criando e proporcionando oportunidades de emprego aos jovens trabalhadores que constituem a base sobre a qual se constroem o presente e o futuro das empresas e da nação (SENAR, 2003, p. 15).

Nessa dinâmica, a dimensão do indivíduo fora do trabalho faz parte do processo formativo, com vista à sua participação ativa na comunidade. A ênfase nesse âmbito justifica-se pela necessidade da responsabilidade social e o sentimento de cidadania, ambos associados à ação profissionalizante. Isto significa que, embora a formação seja técnica, ela deve moldar o comportamento do indivíduo de acordo com a necessidade do mercado. Por isso, a articulação entre trabalho e consumo torna-se indispensável. Dessa maneira, a consciência que se forma nesse processo, tem a função de conformar o indivíduo dentro de um contexto para que este, fora do trabalho e do meio de produção, desenvolva ações que se ancorem à filosofia da profissão e não da classe, uma vez que nessa perspectiva, sua profissão é quem determina sua identidade e não sua classe social.

### **3.3. Da metodologia**

A metodologia educacional do SENAR baseia-se em princípios pedagógicos e é a mesma em todo o Brasil. As combinações que se estabelecem entre teoria e prática e entre a experiência do educando e a atuação do educador possibilitam, segundo a referência estudada, que o educando faça a contextualização do que é estudado e aplique o conhecimento aprendido de maneira efetiva e eficaz, comprovando suas competências tanto no trabalho quanto em outras situações da vida cotidiana. A aplicação dessa metodologia em campo é feita pelo corpo técnico de cada Estado (mobilizadores, instrutores, supervisores e técnicos dos Departamentos de Educação). De acordo com a instituição:

Tais agentes são continuamente capacitados em eventos de formação e aperfeiçoamento, por equipes permanentes e especialmente treinadas pelo

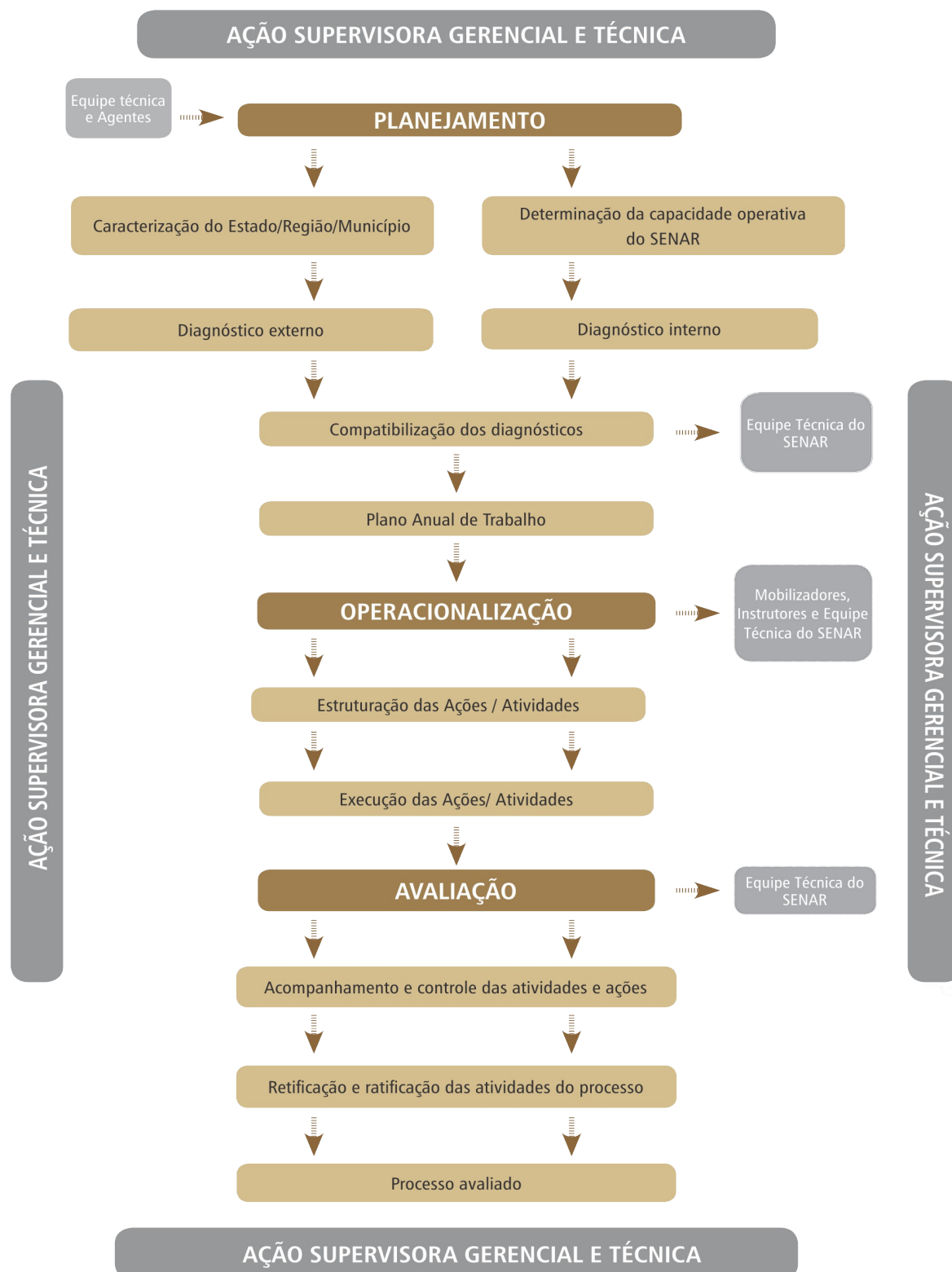
SENAR, as quais se valem das premissas educacionais e das diretrizes referentes à operacionalização da oferta. Dessa forma, assegura-se que as potencialidades técnicas e humanas de cada agente sejam acrescidas dos elementos metodológicos que garantirão que a ação educativa seja efetiva e de qualidade. Atento às diversas metodologias e estratégias educativas em expansão, o SENAR também desenvolve e implementa em todo o país ferramentas atualizadas, como a Educação à Distância (EaD), a Pedagogia da Alternância e a Formação por Competências, dentre outras (SENAR, 2015, p. 29.)

Nesse quadro técnico, cada um tem função específica (conforme orientação da Teoria Clássica da Administração<sup>9</sup>): os mobilizadores são responsáveis pelo recrutamento e a seleção da clientela, pela organização do evento, a captura das informações sobre os indivíduos participantes da formação, a articulação de parcerias, a divulgação e outras questões; Os supervisores, como o próprio nome diz, são as pessoas de visão ampliada (super visão) cuja tarefa é acompanhar o evento/ação durante todo o processo, com vistas ao cumprimento das metas para alcançar os objetivos institucionais, que é o padrão de qualidade; os instrutores são

os técnicos a quem compete o processo ensino- aprendizagem, garantindo a transmissão dos conhecimentos técnicos. O corpo técnico multidisciplinar age com base no seguinte esquema operacional:

---

<sup>9</sup> Criada por Frederick Taylor e Henri Fayol no início do século XX, com o objetivo de aumentar a produtividade e melhorar a estrutura organizacional.



**Figura 3. Organograma da Metodologia - Fonte SENAR. Documento-Série Metodológica vol.1. 2015**



Neste esquema quatro elementos são relevantes na perseguição da missão: o planejamento, a operacionalização, a avaliação e a supervisão gerencial e técnica. Recaindo sobre este último a incumbência de divisar todo o processo evitando falhas e erros. A eles somam-se as ferramentas que acrescem as potencialidades técnicas da equipe, encontrando-se dentro destas a Pedagogia da Alternância, sobre a qual, mesmo sem a pretensão de realizar um aprofundamento, fez-se uma análise considerando o significado do nome (Pedagogia da Alternância) e o uso “uma ferramenta que se soma à pedagogia das competências” e os fins.

Quanto ao significado, com base em Caldart (2012, p.257), entende-se que a nomeação de um fenômeno pelos trabalhadores, num contexto de disputa material e intelectual entre as classes, não é um acontecimento qualquer que ocorre da noite para o dia. A criação do fenômeno, a nomeação e a validação dele sem que seja uma parcela da classe que determina, constitui-se uma inversão da ordem. Esse é um processo que os trabalhadores só realizam mediante a tomada de consciência. Daí que o significado do nome é bem maior que ele. Arroyo (2012, p. 556), explica que: “enquanto as experiências sociais, das vivências e resistências não forem reconhecidas e explicitadas como conformantes dos conceitos, das teorias e dos valores, não encontrarão significado histórico, não terão força pedagógica, nem política”. Com base nisso, não é demasiado afirmar que as lutas dos trabalhadores alcançaram o significado histórico. A Pedagogia da Alternância está reconhecida e esse reconhecimento não se deu nem se dá pelas concessões e sim pela firmeza teórica, prática, política e pedagógica dos trabalhadores que a mantêm.

Quanto ao uso e fim - como ferramenta na mão do representante da classe patronal (o SENAR), a Pedagogia da Alternância produz efeito contrário à sua gênese, pois é convertida a instrumento de conformação dos trabalhadores, ao projeto dominante. Assim o nome, divorciado da essência é negociado pela aparência, com vistas a qualificar o projeto educativo de “domesticação” destes.

Nosella (2012), traz uma definição da Pedagogia da Alternância cuja perspectiva permite análise comparativa com esta apresentada pelo SENAR. Segundo ele, no que tange ao projeto educativo das Escolas Famílias Agrícolas<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> A primeira experiência educativa teve início em 1935, na casa paroquial do Padre Abbé Granereau, em Sérignac-Péboudou, França onde os jovens ficavam reunidos por uma

(EFAs), é pela Pedagogia da Alternância que a vida e escola se combinam dando maior significado ao processo educativo e ao sujeito que se transforma e com os seus, transforma o meio onde vive. O autor afirma que:

A alternância é juntar tudo [...]; o ensino da vida com o ensino da escola; é a porta da escola que fica aberta à vida e a porta da vida que fica aberta à escola[...] o jovem não se torna simples estudante, mas utiliza a escola como meio de formação cultural, profissional e humana, como também se habitua a refletir sobre sua própria situação, da família e do ambiente. Os problemas que o aluno encontra na família, são levados à escola; esta procura interpretá-los, compará-los com outros problemas, dando-lhes uma colocação justa e possível que seja científica e técnica; esclarecido, retorna a casa para discutir mais firmemente e com maior compreensão seus problemas (NOSELLA, 2012, p. 167).

Pelo exposto, percebe-se que a Pedagogia da Alternância é mais que elemento de organização do tempo, do conteúdo e dos sujeitos. Dada à sua missão e trajetória histórica, nominá-la como uma mera ferramenta (a serviço de um projeto de alienação dos trabalhadores), assemelha-se a um crime.

Quanto ao fim, nem seria preciso esforço para análise visto que os critérios de escolha dos conteúdos por si já seriam suficientes. Porém devido ao grande desvio de sentido do termo “Pedagogia da Alternância”, exige que se faça pelo menos algumas reflexões. Primeiro que, ao invés de uma ferramenta ou de uma metodologia em si, ela é, na sua essência, um elemento que vincula a experiência real da vida da família e da comunidade de cada aluno à vida da Escola-Família. Segundo que, em vez de caixa organizadora do tempo, onde conhecimento se assenta automática e alienadamente para fortalecer a reprodução do projeto capitalista no campo, ela “toma a vida como um fator social e esta, como ponto central tendo primazia sobre os outros” (NOSELLA, 2012, p. 85). E nesse sentido, a forma de compreender e de viver a vida (na escola e na comunidade alternadamente) se altera, a partir dos conhecimentos produzidos para si.

---

semana em estudos; e por três semanas permaneciam na propriedade familiar. A partir de 1937 essa experiência recebeu o nome de Maison Familiale Rurale (MFR) ou Casa Familiar Rural, denominação que expressa ambiente familiar, lugar de vida, trabalho, convivência, repouso, lazer etc. Da França, a proposta se expandiu gradativamente para outros países e continentes e, na década de 1960, chegou à América Latina.

No Brasil, as primeiras experiências ocorreram a partir de 1969, no estado do Espírito Santo, através do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES). Segundo a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (UNEFAB), existem cerca de 112 EFA's em funcionamento, que seguem as orientações da Pedagogia da Alternância, espalhadas por 21 Estados brasileiros.

Nesta análise acerca dos elementos metodológicos, em que o termo Pedagogia da Alternância requereu mais atenção, em face de sua apropriação, percebe-se que no entrelaçamento coerente do projeto, a dimensão técnica é quem tem a primazia sobre as demais na composição do itinerário de formação para o mercado.

Feitas estas reflexões sobre a Promoção Profissional Rural, julgamos pertinente fazer brevemente uma exposição acerca da outra vertente, que se caracteriza como um dos dois grandes programas da instituição. Na promoção social, se encontram várias modalidades de educação e todas elas, conforme a referência estudada, entram na dimensão formativa dos educandos(as) mediante a educação formal, tendo as escolas do campo como o meio da reprodução. É entre essas que se encontra o Programa Despertar. Vale destacar que a política de intervenção na educação formal do SENAR chega, (conforme o mesmo) há aproximadamente duas décadas. Pelas pesquisas que fizemos, o primeiro foi o programa Agrinho na região sul do país (expandindo depois para a região centro oeste) e em seguida o Despertar, na Bahia.

A partir de 2011, o SENAR passou a atuar também no ensino formal de nível médio, através da adesão feita a Rede e-Tec Brasil <sup>11</sup>, que conferiu-lhe autonomia<sup>12</sup>, para ofertar a educação profissional e tecnológica na modalidade à distância. Com isso o seu poder de intervenção na formação dos trabalhadores do campo (que vinha com forte incidência na educação não formal), passa ter presença em toda a educação básica. No primeiro ano da adesão do SENAR à Rede e-Tec Brasil, de acordo com o próprio discurso oficial, foram instalados pólos de apoio em dez (10) administrações regionais (Amazonas, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe).

Do exercício realizado através da interpretação, conforme quadro acima, foram apreendidas as categorias teoria e prática social, cujos conceitos buscamos em Marx (2007, p.426). Para este autor, teoria e prática social, embora seja

---

<sup>11</sup> Lançado em 2007, o sistema Rede e-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

<sup>12</sup> Concedida pela lei nº 12513, de 26 de outubro, de 2011 ( lei do PRONATEC), e pelo Decreto nº 7589, de 26 de outubro de 2011, que instituiu a *Rede e –Tec Brasil*.

composta por dois termos, representam um só conceito. A teoria é o real reproduzido no plano ideal do pensamento, que converte-se em força material quando penetra nas massas. Para a análise da referida categoria buscamos colocá-la em relação com a categoria da mediação, com base em Frigotto (1998, p.29). compreende-se a teoria e prática social do SENAR como uma mediação de segunda ordem, visto que, conforme a própria instituição, suas ações atendem às necessidades dos capitalistas do campo, que neste caso é a auto-expansão do agronegócio.

Considerando que, conforme a voz do próprio SENAR, ele é a representação da classe patronal do campo que tem como objetivo primeiro “organizar, administrar e executar em todo o território nacional a Formação Profissional Rural e a Promoção Social do trabalhador rural”, compreendemos que essa prática social, analisada aqui como mediação de segunda ordem, pode ser interpretada como uma prática hegemônica. A hegemonia para Gramsci, (1982, p.11) “são as funções direta ou de comando que um grupo dominante exerce sobre a sociedade, que se expressa no Estado e no governo jurídico. Essas funções são precisamente organizativas e conectivas”. Mediante essa conceituação, identificamos que a formação realizada pela instituição, é uma prática social que visa converter sua teoria em força material por meio de sua penetração nas massas, vez que sua conexão com os trabalhadores ocorre em todos os estados brasileiros.

#### **3.4. Da formação: *Práxis* pedagógica e contradição.**

Na intenção de apresentar as categorias e ao mesmo tempo fazer a análise sem perder de vista o objeto como ele se anuncia, trouxemos as categorias *práxis* pedagógica, trabalho e contradição, fazendo associação das mesmas com a concepção de formação. Nesse sentido, retomamos a reflexão sobre a formação profissional rural na relação com a categoria *práxis* pedagógica referenciada em Caldart, (2012, p. 265). Esta autora, ao tratar da educação como referência à

formação dos trabalhadores(as), afirma que a *práxis* pedagógica é o vínculo essencial entre formação e a produção material da existência.

Ao buscar a concepção da formação que o SENAR realiza com e para os trabalhadores(as) do campo, encontramos explicitada nos conceitos e definições de Formação Profissional Rural que apresentamos acima. Com atenção à advertência de Kosik (1976), quanto à relação objeto/pesquisador, buscamos em Sánchez Vázquez (2011) o conceito de *práxis*, como categoria de análise. Assim tomamos *práxis* pedagógica referenciada em Caldart, como categoria de conteúdo e o conceito de *práxis* referenciado em Sánchez Vázquez, como categoria de análise. Nesse sentido o exame sobre a referida ação da instituição deu-se na relação com a contradição e a *práxis*.

O significado de *práxis* transportado para esse exercício (dentre os que o autor apresenta) foi o da *práxis intencional* cuja explicação é:

[...] a atividade obedece a um fim previamente traçado; seu produto é, portanto, uma objetivação do sujeito prático- individual ou coletivo e, em virtude de tudo isso, há certa adequação entre seus fins ou intenções e os resultados de sua ação (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 333).

Estabelecendo relação entre as duas categorias mencionadas, dos processos formativos descritos pela instituição, interpretamos que o vínculo entre formação e a produção material da existência dos trabalhadores a quem o SENAR se refere, obedecem a um fim previamente traçado por ele, com vistas ao produto do trabalho desses trabalhadores que ele forma. Mesmo sendo os trabalhadores os agentes (cujo antônimo seria paciente) que realizam a formação com/dos jovens trabalhadores (que segundo a voz do SENAR, constituem a base sobre a qual se constroem o presente e o futuro das empresas e da nação), estes agentes não a fazem em seu nome, e sim com o objetivo de habilitar os jovens tecnicamente para uma produção cada vez mais qualificada. À luz da explicação sobre hegemonia feita por Gramsci (1982), reconhecemos essa formação como a função dominante da classe patronal do campo se expressa através dos seus intelectuais, que neste caso, são os agentes para fins de sua reprodução, por isso os jovens são a base sobre a qual se assenta o futuro.

Para analisar essa relação antagônica de classe, fizemos o nexos do mencionado processo com a categoria da contradição sendo esta, referenciada em Triviños (1987, p. 69). Segundo este autor, “[...] no desenvolvimento das forças materiais, há elementos denominados de contrários, que no processo de transformação se opõem”. Estes opostos, segundo o autor, são interdependentes e interagem permanentemente constituindo assim a contradição. Tomando estes opostos como o SENAR (sujeito coletivo/classe dominante) e os trabalhadores, inclusive os agentes da formação, encontra-se nesse caso, evidenciada a fonte da contradição.

Vale ressaltar que, embora não se tenha realizado isso antes, que a contradição no âmbito desta instituição se expressa desde a forma de composição da gestão, visto que a mesma é composta por representantes do governo, do patronato rural e dos trabalhadores. À luz das ideias de Marx e Engels (1998), as ações do SENAR, tanto a qualificação/quantificação da produção, como a existência dos trabalhadores (ditos cidadãos pela instituição), constituem-se a garantia de sua existência. Para isso, a instituição se utiliza tanto dos trabalhadores que difundem e defendem seus ideais, quanto dos que os absorvem em teoria e materializam na prática.

No item acima, ao analisarmos o desenvolvimento das forças materiais que movem a existência humana e a história do mundo, identificamos como elementos desse movimento a luta dos contrários, sendo a centralidade dessa luta o trabalho. Lessa e Tonet, (2011, p. 21), afirma que “o trabalho é o fundamento do ser social porque transforma a natureza na base material indispensável ao mundo dos homens”. Porém, para esta análise buscamos o conceito na perspectiva antropológica com base em Marx (1996, p. 29), que afirma: “O trabalho é, portanto, o fundamento antropológico das relações econômicas e sociais em geral”.

Adotando o geral para a análise do particular, ou seja, a totalidade para o específico, identificou-se (mediante a categoria da contradição) no mundo dos homens do campo, o trabalho como o elemento central do movimento em que estão os trabalhadores(as) e o SENAR. Buscando o nexos entre estes, por meio da mencionada categoria, compreendemos que os processos que se desenvolvem

nesse lugar, se dão em função do trabalho, estando de um lado os referidos trabalhadores(as) e do outro, a classe patronal. O fundamento para esta afirmação está no geral, fundamentado nas ideias dos teóricos mencionados e também na especificidade do próprio SENAR. Com base no fragmento da citação anterior “uma relevante forma de educação profissional, estratégica para a economia, para a sociedade e para o país” e no conceito de Marx fizemos a seguinte interpretação (evitando adentrar a discussão da mais-valia): Esta educação profissional é estratégica para a economia e para toda a sociedade porque prepara os trabalhadores (estes sobre os quais se constrói a base do futuro), para o trabalho necessário às relações sociais do modo de produção capitalista.

### 3.5. O Programa Despertar

Só é possível conhecer algo se o inserirmos na história de sua formação, ou seja, no processo pelo qual ela se tornou o que é.

(Mauro Iasi)

Na perspectiva de estudar o Programa Despertar, procuramos, a partir do objetivo, conhecê-lo dentro do contexto em este se constituiu. No mesmo raciocínio, consideramos como necessidade o discurso oficial e a sua manifestação no âmbito da teoria e da prática. Kosik, (1976, p. 13) afirma que “para se chegar à compreensão da coisa é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour* (desvio). Por este motivo, o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa”. Nesse sentido, pelo caminho do método, buscamos a representação do objeto para em seguida identificar o conceito e poder, então, distinguir um do outro e proceder a análise, conforme adverte o referido autor. Com essa finalidade, centramos esforços na busca pela mencionada representação e a encontramos no sítio institucional do SENAR.

O Programa Despertar foi implantado na Bahia, em 2005, pelo SENAR/BA sob a certeza de que “a educação é o instrumento para formar cidadãos empenhados na revitalização da importância do coletivo, na defesa da sociedade e do meio ambiente em que vivem”. A partir disso o seu objetivo é definido como: “formar uma nova consciência ambiental através da introdução na sala de aula do Ensino Fundamental na zona rural, dos conceitos de respeito e preservação do meio ambiente, ética e cidadania, saúde, trabalho e consumo”. Sua realização acontece pela articulação do Sistema FAEB/SENAR/Sindicatos, em parceria com prefeituras municipais. O mesmo desenvolve um trabalho educacional como foco transversal “Meio Ambiente”, tendo, sempre, o envolvimento da comunidade rural através de atividades práticas e, principalmente, a participação das famílias. O foco do programa são estudantes do campo, da educação infantil ao nono (9º) ano do Ensino Fundamental.

Buscando o contexto histórico de sua implantação, encontramos nos apontamentos de Munarim (2011) dois acontecimentos importantes: o primeiro, refere-se ao Plano Nacional de Educação (PNE), que se encontrava na metade de sua vigência. Este marcado pela forte presença neoliberal tinha como uma das suas ações o fechamento de escolas no campo, mediante a parceria entre União, Estados e Municípios; O segundo aspecto refere-se à educação do campo que, pela pressão dos movimentos sociais, era inserida na agenda pública governamental. De acordo com o autor, o Estado se encontrava em grande contradição. De um lado executava a antipolítica do fechamento de escolas no campo e de outro, abrigava pela primeira vez no seu interior, a educação do campo recém legitimada do ponto de vista legal, por meio da institucionalização das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Com base em Campos (2011), identificamos um terceiro aspecto, a expansão do agronegócio no país, iniciado no período anterior.

Durante a primeira década de existência (2005-2015), o programa atendeu, conforme o site institucional de notícias, nove mil, trezentas e noventa e seis escolas (9.396) oferecendo formação para trinta e sete mil e trezentos e setenta e dois professores (37.372) e quinhentos e noventa mil alunos (590.000), marcando presença em setenta e cinco municípios do território baiano.



Localizado o período de sua implementação no contexto histórico em que se inseriu e o conjunto de forças que lhe garantiu a irradiação, buscamos a relação entre sua identidade político-educacional e o nome “Despertar”. Para tanto, obtivemos sua origem como vinda do Latim *cordatus*, que significa juízo prudente. Esta tem como sinônimos os vocábulos: acordar, deixar de dormir. Com base nisso, relacionamos a missão do SENAR ao nome do Programa, a fim de identificar semelhanças e diferenças entre conceito e a representação do mesmo. No sentido de buscar a conexão, dialogamos com Kosik(1976,p.44), que entende “a realidade como totalidade concreta que se transforma em estrutura significativa para cada conjunto de fatos”. Desse modo, podemos definir o Programa Despertar a partir do todo que lhe determina. Ou seja, como um instrumento da e para a classe dominante que lhe constituiu, tendo como função (através da escola), realizar processos formativos nessa perspectiva.

### 3.6 Dos Referenciais Teóricos

Feita a investigação da representação e do conceito do programa, passou-se à análise dos referenciais teórico-pedagógicos (impressos) que são destinados aos educadores(as) do campo. Nessa perspectiva, apresentamos na sequência o Referencial Pedagógico: *Vida e Meio Ambiente Despertar, um Referencial em Construção*(2015) e o Manual do Professor - Vida e Meio Ambiente: trabalho e consumo (2014).

O módulo I do referencial pedagógico (2015, p.6) “possibilita ao professor adquirir fundamentação teórica sobre os assuntos que respaldam o programa de educação ambiental nas escolas”. Este é dividido em capítulos com definição dos temas e em seções que apresentam as seguintes orientações metodológicas:

Despertando - Os assuntos desta seção convidam o educador a refletir sobre o tema de cada capítulo a partir dos conhecimentos prévios que suscitam a elaboração do pensamento sistêmico, criativo e autônomo. Neste seguimento, podem ser utilizados recursos textuais, como situações - problema, histórias, poesias, músicas, estudos de caso, perguntas, imagens, citações, entre outros recursos didáticos; Descobrimdo - seção de textos informativos e científicos que conceituam, definem e informam sobre o tema abordado em cada capítulo; Pensando - espaço de questionamentos e concretização do pensamento reflexivo e argumentativo, visando

estabelecer relações entre aspectos estudados e as situações cotidianas. É um setor destinado à elaboração pessoal; Pensando e agindo localmente. Este segmento propõe uma discussão sobre o tema abordado em cada capítulo, a partir do processo de contextualização que propicia ao educador refletir acerca da realidade local com vistas a promover ações concretas; Pesquisando - seção de descobertas que possibilitam a ampliação do conhecimento, tendo como ponto de partida o levantamento bibliográfico e a pesquisa orientada; Orientações Didáticas - Esta seção destina-se às orientações didáticas para o fazer pedagógico, a fim de que o assunto de cada capítulo seja aprofundado pelos alunos, sob orientação do professor; Refletindo - espaço para discussões e questionamentos acerca dos temas transversais: meio ambiente, ética, cidadania, saúde, trabalho e consumo e convida os educadores a pensar sobre a complexidade da temática ambiental, uma vez que ela não pode ser vista dissociada das questões sociais, culturais e políticas (SENAR, 2015, p. 6).

O Módulo II deste referencial (p.15), dedicado às atividades práticas, orienta o professor (a) para realização de projetos temáticos, oferecendo modelos que se articulam com o material didático disponibilizado e com as propostas de avaliação. Com o respaldo dos fundamentos legais e normativos da política de educação ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN), respectivamente, o programa define os conceitos, temas/conteúdos e princípios da sua ação político-prática. É por meio dos temas transversais,<sup>13</sup> que o programa perpassa todos os segmentos do ensino fundamental (1º a 9º ano) dando ênfase no que mais lhe interessa conforme a afirmação a seguir:

[...] Embora os PCN direcionem o trabalho com esse tema (o trabalho) para o final do Ensino Fundamental e do Médio, os professores e as professoras devem aproveitar as oportunidades e refletir com os estudantes sobre o mundo do trabalho desde as séries iniciais (SENAR, 2015, p. 15).

No que diz respeito à aprendizagem, o referencial se baliza pelas determinações da UNESCO (1990)<sup>14</sup>, que definem os quatro pilares para a educação do século XXI sob a justificativa de que é exigência do terceiro milênio:

*Aprender a conhecer* - significa dominar os instrumentos do conhecimento por meio do exercício autônomo de processos e habilidades cognitivas para tornar prazerosa a aprendizagem; *Aprender a fazer* - significa ter disponibilidade para executar algo, mesmo correndo o risco de errar[.]

<sup>13</sup> Conjunto de assuntos (ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo) os quais transversalizam as áreas do currículo e são vivenciados cotidianamente na sociedade e pelas comunidades: família, bairro, escola. (BRASIL, 2015, p.15)

<sup>14</sup> Conferência de Educação para todos realizada, em Jomteim, na Tailândia, em 1990 definiu os quatro pilares (como meta) para o desenvolvimento educacional, em todos os países signatários.

desenvolvendo competências que envolvam experiências sociais, necessárias para enfrentar a dinâmica e os processos de trabalho no mundo contemporâneo; Aprender a conviver - traz o desafio da convivência com respeito às diferenças[...]aprender a ser valorizado, a valorizar, a viver com os outros, a desenvolver a percepção de interdependência, aprender a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum; Aprender a ser- significa pensar de forma autônoma e crítica, desenvolvendo, de forma plena, as potencialidades individuais: espírito, alma, corpo, sensibilidade, sentido ético, estético, capacidade comunicação, responsabilidade, afetividade, entre tantos outros valores. (SENAR, 2015, p.19-20).

O Manual, a fim de oferecer ao professor maior possibilidade de compreensão, organiza os componentes curriculares conforme o grau de relevância que os mesmos possuem no processo formativo, conforme a exposição do organograma abaixo:



**Figura 4 - Organograma Curricular - Processo Formativo do SENAR**

A operacionalização desse conjunto de elementos no espaço-tempo da escola ocorre através de projetos (da pedagogia por projetos), cujos temas vêm sugeridos compondo o modelo completo, contemplando os três eixos estruturantes:

Os pilares da educação para o século XXI; as competências e os conteúdos. De acordo com currículo do programa apresentado sob a forma de malha curricular, podemos identificar como teoria estruturante as pedagogias de gênese neoliberal: do aprender a aprender, das competências e do capital humano. De acordo com Duarte, (2001) o “aprender a aprender” é um lema que abarca as pedagogias originárias desse projeto.

o lema “aprender a aprender” é uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século (DUARTE, 2001, p. 230)

Segundo o autor, essas pedagogias têm como objetivo o empobrecimento da escola na medida em que retiram-lhe a função principal, de transmissão do conhecimento científico. Na mesma direção, Frigotto (2012, p. 271) destaca como pedagogias ancoradas no projeto neoliberal direcionado à redução dos direitos universais, as vertentes: sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade, empreendedorismo e capital social. Segundo o autor, as referidas pedagogias caracterizam pela centralidade no superindividualismo.

### **3.6.1. Identificação dos fundamentos Teóricos conforme as concepções dos (as) professores (as) formadores(as)**

Buscando a fundamentação teórica do programa, a partir da compreensão teórico-prática dos(as) professores(as) formadores(as), identificamos, por meio da entrevista, que a formação foi concentrada no conteúdo, demonstrando a relação da proposta pedagógica e do manual do professor com a prática formativa. Nestas, o conteúdo conceitual é o elemento principal que liga diretamente o estudante à competência para adaptar-se às relações sociais necessárias. Devido ao instrumento de coleta conter mais de uma pergunta relacionada à questão, uns(as) optaram por responder todas e outros(as) não. Porém, entre os(as) que responderam, a maioria escolheu a pergunta que se referia à temática. Destes (as),

uns(as) apontaram a temática com base no material que é enviado às escolas (cartilhas com histórias em quadrinhos, em que a ideologia está implícita) e outros com base na ação prática da formação conforme exposição a seguir:

- *Gilvanete* - “O programa é todo articulado pelo SENAR. Os temas são princípios de cultivo sustentáveis, formação sobre pedagogia de projetos”;
- *Emília* - “Os temas eram relacionados ao meio ambiente: lixo, reciclagem, solo etc. Traziam o projeto pronto de outras comunidades para servir de referência”.

Dialogando com a categoria da hegemonia, identifica-se através destas falas que a instituição, que já domina as tecnologias de produção no campo, controla também o conteúdo e a metodologia da formação. A citação: “A metodologia educacional do SENAR baseia-se em princípios pedagógicos e é a mesma em todo o Brasil”, encontrada no documento *Série Metodológica* (2015, p.29) confirma a percepção das entrevistadas. Nestas, se explicita a prática pedagógica verticalizada da instituição que ignora a experiência dos(as) professores(as) impondo-lhes um conteúdo inverso às suas necessidades formativas, embora a mesma afirme incluir entre as ferramentas metodológicas, a Pedagogia da Alternância. Esta, mencionada no documento a cima como uma ferramenta, tanto teoricamente quanto na prática, é incongruente com a filosofia do SENAR, embora os sujeitos a quem se destina sejam os mesmos. Entre os principais pontos de incoerência estão exatamente, a teoria, os objetivos e a metodologia.

- *Videlina* - “As principais temáticas discutidas nos encontros de formação eram meio ambiente voltado para o agronegócio”;
- *Dilza* - “As temáticas eram meio ambiente na perspectiva do agronegócio. As temáticas eram definidas pelo programa”.

As falas destas duas entrevistadas, centram-se no conteúdo, evidenciando a intencionalidade da formação. Analisando-as percebe-se que as autoras interpretam criticamente o conteúdo. Por meio das concepções das mesmas conseguimos identificar pelo menos duas questões: que, em certa medida, não há, por parte do SENAR, preocupação em explicitar o nome do agronegócio; a ação realizada pela

citada instituição junto aos(às) educadores(as) não objetiva a formação da consciência ambiental, o que confirma a hipótese inicial do estudo.

- Paula - “Normalmente, as formações eram diferentes das temáticas abordadas no material enviado às escolas”;
- Anita - “Os fundamentos eram baseados na educação do campo”.

As falas de Paula e Anita, indicam que a instituição, apesar de expor o agronegócio na formação, utiliza estratégia quanto aos materiais, que demonstra certo grau de cuidado para com o mesmo. Isto se explicita tanto no que se refere à diferença de conteúdo nos materiais enviados à escola e aos utilizados na formação, quanto nos fundamentos teóricos apresentados sob o nome da educação do campo. Neste caso, confirma-se a explicação de Kosik (1976, p.15) acerca da diferença entre a aparência e a essência do objeto de estudo: “O fenômeno está indicando algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário”.

### **3.6.2. Perspectivas da Prática Formativa Definidas pelo do Currículo do Programa.**

O Processo de análise das perspectivas voltadas à prática formativa dos trabalhadores do campo, definidas pelo currículo do programa, realizado a partir das categorias que definiram o capítulo, teve como base de investigação o Manual do Professor - Vida e Meio Ambiente: trabalho e consumo (2014) e as entrevistas dos (as) professores (as) formadores (as). Como as categorias de método trabalhamos com ideologia e mediação em conexão com a categoria trabalho e o próprio referencial. A categoria da mediação respaldou-se em Frigotto (1998, p. 29), cujo conceito apresentado anteriormente foi retomado nesse momento de análise. De acordo com o autor, a *mediação* é um ato que pode ser classificado como de primeira e de segunda ordem, podendo estas ordens (a depender da perspectiva) serem convergentes ou divergentes. O conceito de ideologia referenciou-se em Gramsci, (1978, p .16), que a define como “o significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na

atividade econômica, em todas as manifestações de vida”. O conceito de trabalho teve como referência Marx (1996, p. 29), que o define como, “o fundamento antropológico das relações econômicas e sociais em geral”.

Nesse sentido, buscamos fazer a análise considerando, a partir das categorias mencionadas, o documento do programa que orienta a prática pedagógica do professor formador - Manual do Professor: meio ambiente, trabalho e consumo (2014) e na sequência o conteúdo da entrevista realizada com os(as) professores(as) formadores(as).

O Manual do Professor, conforme o título anuncia, trata do *trabalho e do consumo*, entretanto, embora tenha se procurado compreender o todo, o foco direciona-se para a primeira parte, a do trabalho devido à necessidade de analisá-lo no contexto das perspectivas da prática formativa dos trabalhadores do campo definidas pelo currículo do programa. Nessa perspectiva fomos seguindo a organização pedagógica a partir da apresentação do próprio do próprio manual (referencial II):

Este foi elaborado para fornecer aos educadores do ensino fundamental uma proposta pedagógica para o desenvolvimento do tema transversal “meio Ambiente”, trabalho e consumo. O conteúdo foi desenvolvido de forma assegurar ao professor os conhecimentos básicos para construir, junto com os estudantes, uma visão prática sobre o assunto, informando sobre ações concretas que podem ser adotadas no ambiente da escola, da família e da comunidade, capazes de elevar o efetivo exercício da cidadania (SENAR Bahia, 2014, p. 3).

De acordo com o próprio manual, esta foi uma adaptação do SENAR do Ceará, com o acréscimo da proposta metodológica e o perfil pedagógico do programa.

O capítulo 1, intitulado “O trabalho” inicia, pela seção *Despertando*<sup>15</sup>, trazendo a reflexão (através de um texto) sobre o avanço das novas tecnologias e o processo de globalização que alteram o mercado de trabalho:

[...] gradativamente as forças do mercado de trabalho começaram a exigir um profissional que se renova, ou seja, atualizado e bem informado, principais requisitos para sua evolução. Quanto mais avançado for o conhecimento desse profissional, melhor remunerado ele será e mais espaço no mercado de trabalho ocupará (SENAR, 2014, p. 8).

---

<sup>15</sup> Conforme a proposta pedagógica é a seção em que o educador leva o aluno a refletir sobre o tema de cada capítulo a partir dos conhecimentos prévios que suscitam a elaboração do pensamento sistêmico, criativo e autônomo

No parágrafo seguinte do texto, o argumento é que, apesar da exigência do mercado e da oferta do conhecimento, “ao lado *desse trabalhador do conhecimento*, ainda subexistem milhões de trabalhadores com baixa ou nenhuma qualificação, que forma o enorme contingente/exército (grifo nosso) de desempregados” em quase todo o mundo. Como a função do texto é suscitar a elaboração do pensamento sistêmico, criativo e autônomo, o mesmo faz perguntas como forma de levá-lo em busca das respostas ou à concordância com as que ele lhe oferece:

*Qual a função das empresas? Como o indivíduo deve proceder para se posicionar em relação a esta realidade?* Talvez a primeira resposta, em ordem de valor, esteja no conhecimento e na educação dentro e fora da sala de aula. Essa afirmativa encontra respaldo na oferta de vagas não preenchidas no mercado de trabalho por absoluta falta de profissionais qualificados (SENAR, 2014, p. 8).

Nesse início, identificou-se dois aspectos para a reflexão: o primeiro foi a presença da pedagogia das competências e o segundo, a perspectiva de trabalho distinta da apresentada por Marx (1996), o que evidenciou que a categoria da mediação utilizada nesta análise é a mediação de segunda ordem, assim como na prática social fora dos espaços escolares.

Na seção seguinte, identificada como *Descobrimo* (que se dedica a oferecer textos informativos e científicos com conceitos, definições e informações sobre os temas abordados nos capítulos), há um texto complementar com o subtítulo “O trabalho - retomando a história”. Este aborda “as diversas formas de relações de trabalho e produção surgidas no decorrer dos tempos:” O ato de trabalhar, da forma que conhecemos atualmente, na produção de bens e serviços, tem sentido de obrigação e é entendido como se fosse uma atividade cansativa”. No entanto, ao associar o trabalho ao sentido etimológico (tortura, sofrimento), vai mostrando a evolução tecnológica e suas implicações positivas e negativas, até chegar ao ponto principal do assunto: “O ato de trabalhar, não pode se distanciar tanto do prazer de produzir” (p.8).

Nesta seção destacamos novamente para análise dois aspectos: O primeiro é a orientação didática para a prática do currículo do programa, através da seção *descobrimo*. A característica tipológica dos textos (informativos e científicos), refere-se ao primeiro pilar da educação – (aprender a conhecer). Neste pilar, o estudante



desenvolve a competência cognitiva através do conteúdo conceitual. (aprender a conhecer - desenvolvimento da competência cognitiva - conteúdo conceitual);

O segundo refere-se às concepções de trabalho. Pela explicação oferecida no texto, o trabalho só existe como sofrimento ou como forma de realização pessoal. Com base em Ramos (2012, p. 535), relacionamos essa segunda concepção à pedagogia das competências, a qual condiciona a realização pessoal à qualificação, que segundo a autora é considerado “como um dos conceitos-chave para a classificação dos empregos”. A outra concepção de trabalho tem o sentido na etimologia da palavra. Na perspectiva de Marx, (1996), adotada neste estudo, o trabalho é a base sobre a qual se estabelecem todas as relações sociais e econômicas entre a humanidade.

As orientações para transposição da teoria do currículo permeiam todo o manual por meio do encadeamento das atividades práticas, sendo todas relacionadas ao trabalho na perspectiva apresentada. A orientação que segue como desdobramento do texto acima, “O ato de trabalhar, não pode se distanciar tanto do prazer de produzir”, que baseia-se na teoria do capital humano, convida o estudante a despertar para a realidade (que tem explicitados os seus dois lados distintos, o dos trabalhadores qualificados ou seja, os trabalhadores do conhecimento e o dos trabalhadores sem qualificação, com poucas chances no mercado de trabalho) e a descobrir que o trabalho, ao invés de cansativo, pode ser prazeroso quando se produz.

No intuito de fazer acordar, há questionamentos acerca da “concretização do pensamento reflexivo e argumentativo, visando estabelecer relações entre aspectos estudados e as situações cotidianas”. Nessa perspectiva, a seção *Pensando* oferece essa oportunidade aos estudantes, através de um texto sobre o atual sistema produtivo, abordando sua organização dentro da estrutura mundial centro-periferia: a disparidade entre os países desenvolvidos que formam o centro e os subdesenvolvidos que formam a periferia; a questão da fome, do desemprego, da educação, da moradia, da saúde etc, que assola os países subdesenvolvidos, porém sem fazer menção de culpabilidade a nenhum, a nada nem a ninguém, mesmo porque não é intenção do mesmo, visto que esta seção sendo destinada à

elaboração pessoal, sua função não poderia ser outra, senão a de provocar os estudantes para uma tomada de decisão.

Nessa direção, o texto finaliza com um questionamento ao estudante sobre: a enorme quantidade de trabalho realizado “pela humanidade” (e aí os trabalhadores são diluídos na humanidade, dando a entender que o trabalho é obra de toda a humanidade); a invenção da máquina, enquanto recurso tecnológico de caráter produtivo e destrutivo e o futuro do planeta se o desenvolvimento continuar. E, como oportunidade de elevação da consciência, da concretização do pensamento reflexivo, o texto deixa, ao invés da interrogação, uma afirmação em que distingue os trabalhadores dos demais seres humanos localizando neles (os que estão na concretude do ato do trabalho e os que estão em processo) a responsabilidade pela solução dos problemas: “*Responder a essas questões é o grande desafio que os trabalhadores atuais e os trabalhadores do futuro enfrentarão*”. Como sugestão para ligar o pensamento à ação prática local, (pensar global e agir local), na seção *pensando e agindo localmente*, os estudantes são orientados a procurar na sua cidade: pessoas que trabalham no mercado formal e pessoas que trabalham no mercado informal e perguntar a elas:

O trabalho, para você, é prazer ou obrigação? *Se tiver acesso a uma fazenda*, procure um *empregado* e questione: Você tem medo de ser substituído por uma máquina? Se a resposta for positiva, pergunte o por quê? Procure saber se existem muitos desempregados no seu município (SENAR, 2015, p. 9).

Como dica para aprofundar os conhecimentos sobre o assunto, na subseção *Pesquisando*, há a indicação do site da Organização Internacional do Trabalho - OIT onde o estudante pode fazer a pesquisa científica, visto que esta aqui também aparece como um princípio educativo. O encadeamento entre os textos distribuídos nas seções possibilita a passagem de um exercício para outro.

Na subseção “Refletindo”, o exercício da reflexão, que prossegue o ato da pesquisa, é sobre “*O Papel da Educação no Contexto do Trabalho*”. Segundo o mesmo, “o objetivo desta, nesse novo contexto, é adequar o futuro profissional dos cidadãos às inovações tecnológicas ou à qualificação social e técnica para tornar possível o acesso ao mercado e aos ganhos financeiros”. Com a mudança do alvo, do emprego para a capacidade individual ou coletiva de gerar trabalho e renda”, o

papel da escola também muda e assim, preparar o aluno de modo que ele aceite a *sua condição de trabalhador*, compreendendo que como tal deve “estar aberto às mudanças e disposto a correr riscos do ponto de vista profissional”, é a sua obrigação.

Nessa perspectiva, as orientações didáticas direcionadas ao professor facilitam-lhe a mediação da atividade prática com aluno sobre a sua vida futura (no que tange à produção de sua existência): o conhecimento da carteira de trabalho e previdência social (CTPS); a consulta à legislação sobre registros oficiais (data de emissão da carteira, órgão responsável, documentos necessários, impressão digital, objetivo, emissão da 2ª via; O que é e qual a importância da holerite e da CTPS para o trabalhador. A estas sugestões, outras são acrescentadas a fim de que o professor oriente ideológica e praticamente os alunos a construírem os passos (no plano da consciência), que os levarão ao futuro promissor:

Distribuir para os estudantes, poemas e músicas que abordem as expectativas e os direitos do trabalhador [...] após essa etapa os estudantes poderão gerar expectativas sobre a profissão que desejam exercer no futuro. Pedir aos estudantes que listem *os tipos de mão de obra necessárias para que os serviços sejam realizados com êxito*; criação de personagens que realizam esses serviços; criar histórias em quadrinhos para cada tipo de serviço. (SENAR, 2014, p. 17).

Entre as orientações, existem as que buscam a contribuição da arte no intuito de oferecer aos alunos situações que favoreçam melhor o estabelecimento de relação entre eles e o futuro anunciado. Situações estas que contemplam desde a apresentação de obras de pintores famosos que retrataram as profissões como, o Lavrador de café de Portinari e os operários de Tarsila do Amaral, à leitura dos textos Meninos Carvoeiros de Manuel Bandeira; Cântico da rotina- Ana Miranda; Os estatutos do homem e Faz escuro mas eu canto de Thiago de Melo e, Felicidade de Raquel de Queiroz. Há ainda textos informativos que tratam do trabalho infantil e do trabalho escravo, porém, de forma superficial.

No processo de análise sobre o primeiro capítulo deste módulo, identificamos, por meio das orientações didáticas, a presença do currículo conduzindo a prática do professor e este, na condição de mediador, é responsável pela relação do aluno com o conhecimento, no âmbito da cognição, do procedimento e da atitude. Nestas orientações não foram explicitados elementos de caráter subordinativo na relação

professor/aluno, entretanto, na relação do aluno com o conhecimento (nas três dimensões citadas acima) foi identificada essa característica.

Os conteúdos dos textos e as respectivas orientações deste módulo, apontam para as mediações de segunda ordem, que conforme Frigotto (1998, p. 29), têm o trabalho como centralidade. A exemplificação do direcionamento para essa mediação encontra-se na atividade apresentada acima, cuja orientação é “o conhecimento da Carteira de Trabalho e Previdência Social”; “importância da holerite e da CTPS para o trabalhador”; “leitura de poemas e músicas que abordem as expectativas e os direitos do trabalhador”; estratégias pelas quais “os estudantes poderão gerar expectativas sobre a profissão que desejam exercer no futuro” “listem os tipos de mão de obra necessárias para que os serviços sejam realizados com êxito”. Desse modo, conforme o estudo do módulo, ficam evidenciadas as perspectivas voltadas para a prática formativa dos trabalhadores do campo definidas pelo currículo do Programa.

O capítulo dois (II) trata do *trabalho e as profissões* e o seu conteúdo é organizado seguindo a mesma estruturação curricular bem como a coerência político-pedagógica. Com forte tendência ideológica, o capítulo procura direcionar o estudante, através do professor, para a escolha da profissão. O mesmo é aberto por um convite ao *despertar* com a seguinte indagação: Como escolher a profissão? Qual profissão posso exercer *no campo*? Na sequência, como forma de resposta à questão, é apresentado um texto de autoria de Irineu Guarnier Filho, publicado segundo o referencial do citado manual, no Jornal Zero Hora, de 21/11/2010, na seção trabalho e previdência, com o seguinte conteúdo:

O agronegócio é um dos setores que mais geram empregos no País. Tanto para trabalhadores com pouca qualificação como cortadores de cana, quanto para profissionais de nível superior, como os tradicionais engenheiros agrônomos ou médicos veterinários. Nos últimos anos, a modernização acelerada da agropecuária, das agroindústrias e dos serviços voltados para o setor tem estimulado o surgimento de novas ocupações e a valorização de profissionais como enólogos, baristas, engenheiros de alimentos, especialistas em biotecnologia, em biocombustíveis e em agricultura de precisão. É um amplo mercado de trabalho que se abre para jovens urbanos recém-saídos das universidades e dispostos a trocar as capitais por cidades pequenas ou médias, como Bento Gonçalves (RS), Cachoeira do Sul (RS) Luiz Eduardo Magalhães (BA) Sinop (MT) ou Londrina (PR), onde o vigoroso crescimento do agronegócio multiplica as oportunidades de trabalho e os ganhos salariais. Não faz muito tempo, as

escolas técnicas e as universidades dos grandes centros urbanos perceberam a necessidade de formar mão de obra e cérebro para atender às necessidades do campo moderno. Hoje, esses cursos estão entre os mais procurados pela juventude que não vê em profissões clássicas como a medicina ou advocacia, garantia de um bom futuro profissional em mercados de trabalho saturados. A partir do valioso trabalho desenvolvido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural-SENAR, os novos cursos cumprem o importante papel de fornecer ao agronegócio o capital humano necessário para garantir seu crescimento (SENAR, 2014, p. 22)

Corroborando com o texto acima, o que vem em seguida trata do trabalho como fonte de realização, ratificando a base teórica da pedagogia das competências, apresentada com referência em Ramos (2012, p. 535). O mesmo alerta os estudantes para que (depois do percurso formativo) não se deixem levar pelos sonhos dos pais nem professores, na escolha da profissão. Como forma de indução, tendo em vista o desenvolvimento da competência comportamental, o texto apresenta uma situação desafiadora a partir da questão:

“Existem pais querendo (direta ou indiretamente) escolher a futura profissão para o filho, ou educadores desejando construir projetos de vida para os educandos com os quais trabalham”. “Como o adolescente deve agir diante dessas possibilidades?” (SENAR, 2014, p. 22)

Na perspectiva do currículo, identificamos com base em Ramos (2012) e Duarte (2001) que nessa etapa, mediante o desenvolvimento dessa competência, o estudante tem condições cognitivas e operativas para tomar decisão. De acordo com a Unesco (1996,p.16), se a escola consegue o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, este deve responsabilizar-se pela realização do seu projeto pessoal. Assim, o professor e a família, embora desempenhem relevantes papéis nas relações em que estas competências são construídas, tornam-se irrelevantes no processo de escolha da profissão, pois a partir daí começarão novas formas de relação. No sentido do estímulo à realização pessoal, a referida atividade adverte:

O mais importante é o jovem dar ouvidos aos seus desejos mais íntimos. Escutar o seu querer- ser. Quando a escolha do curso ou da profissão é feita com base na possível remuneração ou pelo status que ela pode representar socialmente, o indivíduo deixa em segundo plano os seus sonhos profissionais, desejos e prazeres. Quando isso acontece, ocorre extrema valorização material que, possivelmente reduzirá as possibilidades de realização pessoal. Quando o trabalho é realizado de forma desafiante e prazerosa, o resto vem por acréscimo. Não existe profissão pior ou melhor; boa ou ruim; com grande ou pequeno status. O que existe na realidade, são profissionais mais ou menos competentes (pessoal, social,, produtiva ou cognitivamente). São pessoas que, por intermédio de sua maior ou menor

motivação, prazer, preparo ou dedicação destacam-se em conforme a intensidade da competência técnica associada ao compromisso ético-político com o trabalho que exercem (SENAR, 2014, p. 23).

A passagem da realidade presente a essa anunciada é, segundo o texto subsequente, uma travessia que compreende “a passagem do mundo exclusivamente da educação para o mundo do trabalho”, paralela à passagem do mundo infantil para o mundo adulto. Contudo, ela não acontece naturalmente, ela somente poderá acontecer mediante esforço do estudante na busca das competências e habilidades individuais. Essa sequenciação correspondente ao primeiro pilar do currículo, que se constitui um conjunto de habilidades que se dividem em três grupos:

*1- habilidades básicas-* são as habilidades fundamentais, sem o domínio das quais é muito difícil aprofundar-se no conhecimento de outras habilidades. No mundo atual, o domínio de dessas habilidades é uma questão de sobrevivência; *2-habilidades especiais-* são aquelas que tornam o indivíduo capaz de produzir um bem ou um serviço, são aquelas que tornam o indivíduo um profissional. As habilidades têm como características a flexibilidade, pois precisa acompanhar as inovações; *3- habilidades de gestão-* dizem respeito a liderar, coordenar, controlar e avaliar o próprio trabalho- a autogestão- ou o trabalho de outras pessoas- a heterogestão. São habilidades que permitem ao indivíduo ser um empreendedor e um líder (SENAR, 2014, p. 25).

Entretanto, considerando que a aquisição de tais habilidades não é tarefa fácil para o estudante que se encontra no ensino fundamental, o referencial organizadamente apresenta-lhe as informações de forma adequada para que o mesmo se sinta encorajado a seguir em frente. Assim, no capítulo III, é abordado o *direito do adolescente aprendiz com a explicitação dos objetivos dos cursos técnicos profissionalizantes* (garantir perspectivas de trabalho para os jovens e facilitar o acesso ao mercado, dentre outros) e no IV, dá a receita de como galgar espaços rumo ao horizonte indicado - *estudo e conhecimento: as bases da profissionalização*. Mas esse incentivo ao trabalho não pode ser confundido com o incentivo ao acúmulo de bens, visto que este não é o significado do sucesso e sim, a realização pessoal.

A abordagem seguinte diz que o trabalho pode e deve ser uma fonte de prazer, no entanto este prazer não está relacionado ao acúmulo de bens resultante dele, a aquisição do produto do seu trabalho. “A reflexão sobre a escolha da

profissão deve começar por entender [...] que o trabalho pode ser prazeroso pois contribui efetivamente, para a realização da missão pessoal [...] Nele o indivíduo usa o seu talento”. Por isso, todos os espaços e tempos precisam ser otimizados para a qualificação do mesmo. Nesse sentido, o texto enfatiza que é importante aprender a conciliar lazer e trabalho vez que eles se complementam:

Os momentos de descanso são imprescindíveis para a reposição das energias e, por consequência, para a elevação da produtividade no ambiente profissional. [...] a herança da era industrial persiste já que muitas pessoas pensam que o tempo livre é usado somente para a ociosidade e o entretenimento. Mas não é bem assim: a ideia é que o tempo livre seja usado de três formas diferentes: 1- educação permanente- o trabalhador deve procurar aumentar suas habilidades básicas, específicas e de gestão durante o tempo livre, a fim de garantir sua empregabilidade( capacidade de se manter no mercado) no mundo do trabalho; 2- trabalho voluntário- significa ajudar a melhorar o mundo a sua volta por meio da cooperação e da solidariedade; 3- Entretenimento- cresce a busca pelo lazer criativo, alia-se diversão e informação (SENAR, 2014, p. 36).

Os demais textos que compõem os outros capítulos, da primeira parte que discute o trabalho, (direitos e deveres do trabalhador; previdência e aposentadoria: noções básicas; a importância de impostos: taxas e tributos; cadeias produtivas e trabalho por segmento: agropecuária; comércio; indústria, serviços; importância dos direitos dos trabalhadores), obedecem à mesma lógica/ordem de conquista do estudante, de submissão do trabalhador ao mercado.

Quanto ao consumo, discutido na segunda parte do referencial, o tratamento é dado no âmbito da individualidade dos sujeitos. A “face perversa e devastadora dos recursos naturais” apresentada como justificativa para o programa omite a relação entre o fenômeno da devastação e o modelo de desenvolvimento capitalista adotado pelo Brasil. A necessidade de alteração mesmo, é relacionada ao indivíduo e não ao projeto de sociedade que impõe o modelo devastador, que desenha e dá os contornos definidos da face perversa, projetada invertidamente. De acordo com a instituição, a importância da relação indivíduo-consumo deve ser tratada na escola desde os anos iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva:

As atividades pedagógicas precisam se voltar para a compreensão de como o mercado de trabalho se organiza e, propiciar a compreensão dos benefícios e malefícios do desenvolvimento tecnológico. As atividades pedagógicas também devem auxiliar os estudantes a formarem uma consciência crítica, a fim de combaterem as diversas formas de propaganda

enganosa e entender outras ações que têm ligação com o tema (SENAR, 2014, p. 67).

Nessa relação indivíduo/consumo, identifica-se a necessidade deste se conformar nos moldes da organização do mercado. Da mesma forma, a consciência crítica construída a partir das referidas atividades pedagógicas, deve também permanecer nos domínios da realidade somente, no que tange às tecnologias e ao próprio indivíduo.

### **3.6.3. Perspectivas da Prática Formativa do Currículo do Programa na concepção dos (as) professores (as) formadores (as)**

O exercício investigativo em diálogo com professores (as) formadores (as), por meio da entrevista, acerca das perspectivas voltadas à prática formativa, definida pelo currículo do programa, revelou que entre estes (as), uma parte possuía compreensão crítica do mesmo. Os sujeitos que se encontram nesse bloco conseguiram captar o significado da concepção da formação e a manifestação da ideologia presente nesta. A outra parte do(as) mencionados(as) professores(as), não conseguiu identificar o conteúdo ideológico implícito, captado pela primeira. Devido a essa interpretação, apontaram as perspectivas da formação convergentes com o discurso oficial do programa.

- Videlina - Pela minha compreensão o Programa Despertar trouxe na sua proposta, o incentivo da preparação dos educandos para o agronegócio;
- Dilza – “O objetivo do programa é ensinar os educandos a trabalhar para o agronegócio”.
- Dina - Visava aprofundar o conhecimento sobre o campo, bem como sobre suas problemáticas;
- Paula - As perspectivas voltadas às práticas dos educadores e educandos eram que o professor e a escola se voltassem para a educação rural, para a sua permanência e trabalho voltado para o campo;



- Joana - É uma formação que objetiva despertar a consciência ambiental, no entanto, não consegue tocar todos os sujeitos por faltar uma melhor articulação da proposta;
- Janice - Ajudou na perspectiva de que reciclar ainda é um dos caminhos para dias melhores em relação à qualidade de vida.

Nestas afirmações das entrevistadas, as duas primeiras confirmam suas percepções sobre a ênfase no agronegócio evidenciando a perspectiva da prática formativa do currículo e ratificando o exposto pelos documentos: A formação do Programa é para o trabalho relacionado à produtividade no campo, ou seja, através da transmissão da ideologia dominante, formar para o trabalho alienado. Entretanto, Dina, Paula e Joana, apesar de não captarem a intencionalidade da instituição, apontam a relação educação-campo-trabalho como a tríada da formação. Isso revela a necessidade que os capitalistas agronegociantes têm de se reproduzir através dos trabalhadores. Por esse motivo precisam compreender no seu movimento, a formação destes, conforme adverte Caldart (2009).

Quanto à Janice, esta interpretou o programa pela aparência. Nesse sentido, alimenta a possibilidade da existência do mesmo através do seu contrário, na medida em que assimilam a sua ideologia e se dispõem a reproduzir as mediações.

#### **3.6.4. Implicações do Programa em escolas do campo, da Rede Municipal de Ensino de Irecê-BA pela concepção do(a) professor(a) formador (a).**

O conteúdo das entrevistas referente às implicações do Programa Despertar em seis (06) escolas do campo do município de Irecê, revelou que entre os(as), professores(as) formadores(as) haviam concepções distintas. Uma parte destes(as), apontou as implicações de acordo com a interpretação da formação que recebeu do SENAR, através dos(as) técnicos(as) da instituição. Em suas falas, foram expressas compreensões críticas indicando noção da luta hegemônica presente na dimensão da unidade teoria/prática desta formação. Foi identificado que os (as) professores (as) conseguiram distinguir o conceito abstrato, difundido via discurso oficial e a representação real, a partir da forma como este se manifesta na

prática concreta da referida formação. A outra parte, indicou as implicações de acordo com a concepção da formação sem mencionar o conteúdo ideológico do mesmo.

- Dilza - A verdade é que esse Despertar não passa de um programa onde o agronegócio era o principal objetivo, onde os nossos fazeres já construídos não tiveram importância e relevância dentro da proposta do Programa; Esta interpreta a formação no seu processo real, identifica sua função ideológica e, pela forma como reage à pergunta, o repudia.
- Joana - “Foi um programa que tem uma perspectiva de educação rural. Precisa expandir esse conceito para uma educação que valorize o campo e suas produções no geral”;

Joana, embora não apresente aversão ao Programa, discorda de sua perspectiva devido a compreensão que possui sobre a educação rural e educação do campo. Nesse sentido acredita-se que o Programa não tenha implicado negativamente, visto que a mesma demonstrou discordância.

- Lucas – “O Programa Despertar contribuiu na compreensão e valorização do campo”;
- Anita - “Ampliou o conhecimento de como tratar e organizar os trabalhos no campo, para a realização de tarefas que envolvem as demandas do campo”;
- Dina - “Foi um programa voltado mesmo para que os educandos entendessem melhor as práticas voltadas para o campo”.

Os(as) autores(as) das três falas, apresentam concordância com a formação, na medida em que ressaltam as contribuições do Programa para o campo. A visão de campo uniforme e viável a partir desta formação, denuncia que houve assimilação da ideologia e da orientação prática.

- Gilvanete - “Muitas situações de conscientização oportunizadas pelo projeto da escola, como o cuidado necessário com o meio ambiente”;

A relação de Gilvanete com o Programa, é semelhante à Lucas, Anita e Dina. O mesmo foi aceito de acordo com o discurso oficial do sítio e com o material, de mensagem ideológica oculta, que enviado às escolas.

- Emília - “Não houve implicação pois, os trabalhos realizados nesta escola são práticas de professores que acreditam numa perspectiva de trabalho contextualizado”.

A reação da autora, diante da pergunta demonstra sua discordância para com a práxis pedagógica da instituição. A expressão “os trabalhos realizados nesta escola são práticas de professores que acreditam numa perspectiva de trabalho contextualizado”, evidencia que a mesma compreende a disputa de espaço e de projeto presente no campo. Relacionando ambas interpretações com a categoria da práxis, verifica-se que, tanto objetiva, quanto subjetivamente, a instituição, através da formação adequar a ação prática dos professores(as) aos seus fins, o que caracteriza-se como a práxis intencional, descrita por Sánchez Vázquez, (2011, p.333).

#### **IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A decisão de analisar a formação dos trabalhadores (as) do campo realizada pelo SENAR, através do Programa Despertar, nos trouxe um desafio cujas dimensões superam os limites deste estudo, visto que, pelas relações sociais que se estabelecem no contexto do campo brasileiro, a totalidade da formação dos trabalhadores requer mais abrangência.

Quando, movida pela necessidade de compreender a forma como a referida formação se revela nesse contexto da pesquisa, fizemos opção por este caminho tendo como elemento de apreensão as categorias totalidade, práxis, mediação, contradição, *ideologia e hegemonia*, tínhamos clareza que este exercício, não seria fácil e nem se encerraria nos contornos deste estudo. Porém, o exercício realizado comprovou que, sem a compreensão e um procedimento metodológico que permitisse considerar a existência do objeto como ele movimenta entre determinante e determinado, o estudo ficaria aquém do que se propôs.

A especificidade do estudo, a partir dos objetivos comprovou também, através do método, que sem a experiência concreta dos(as) professores(as) formadores(as), na relação com a teoria que fundamenta a prática formativa no contexto de sua constituição, não haveria possibilidade de realização. Pelo movimento exercido entre o geral e o particular, evidenciado nas concepções destes(as) professores(as), foram comprovadas as contradições no âmbito da referida formação.

Mediante o exercício metodológico, um primeiro aspecto foi revelado, a identificação que a formação desenvolvida pelo SENAR no município, através do referido programa, não se limita apenas a Irecê. A prática social desta instituição, incluindo desde as formações de curta às de longa duração, está presente em todos os estados do Brasil, com atenção prioritária aos jovens com idade entre 14 e 24 anos. Essa atenção ocorre em função destes representarem o maior potencial de trabalho para o movimento das empresas e a reprodução do modo de produção.

Por meio dessa primeira revelação no âmbito da relação geral/particular, foi evidenciado o papel do trabalho na formação disseminada pela instituição. Com base em Marx (1996), foi comprovado que a relação do SENAR com o processo formativo que realiza em Irecê, se fundamenta no trabalho.

Nessa dimensão reconhecemos o estudo da formação como desafio contínuo, pois, embora o trabalho seja permanente, as formas como este se desenvolve, se alteram de acordo com a necessidade da atualização do mercado. As novas bases tecnológicas, os novos produtos criados para impulsionar o modo capitalista de produção, como afirma Ianni (2004), são transformações que implicam diretamente no mundo do trabalho na cidade e no campo.

Assim, através do movimento metodológico que ligou o particular ao geral, reconhecemos que a referida formação em que os trabalhadores(as) estão inseridos no município de Irecê, não é uma especificidade separada do todo. Como prática social fundada no trabalho, é igual a todas as outras do campo de atuação da instituição. Dessa forma, os princípios gerais regem o particular a partir das necessidades das forças materiais. A manifestação da oposição e da interdependência é comum às duas dimensões. A partir dessa identificação

reconhecemos, com base em Triviños (1987), a presença do princípio da contradição no interior da formação dos trabalhadores das escolas pesquisadas.

Decorrente do movimento de investigação, que revelou parcialmente as bases de sustentação da formação, abriu-se um precedente para uma investigação paralela, sobre o contexto de onde se originou a instituição SENAR. Por meio desta, verificamos como acontecimentos do mesmo tempo histórico: O surgimento da referida instituição vinculada à CNA; A expansão do neoliberalismo no mundo, através da imposição de reformas econômicas e sociais (entre elas as educacionais), sobretudo aos países do terceiro mundo, pelo Banco Mundial e o FMI e o fortalecimento do agronegócio, por meio da ampliação de territórios, de novas tecnologias, de aportes financeiros, da popularização do termo dentre outros. A partir desta investigação comprovou-se que o SENAR é uma instituição de classe vinculada a este setor.

Por intermédio da investigação foi identificada também como fenômeno do mesmo período: a luta dos trabalhadores(as) por uma política pública de educação específica para os povos do campo. Esta, como parte estratégica do projeto de desenvolvimento do campo, contrário ao da elite latifundiária e agronegociante, explicita a disputa entre os(as) trabalhadores(as) e a referida elite.

A conquista almejada pela classe trabalhadora, através dos movimentos sociais, consta, conforme os registros oficiais, do final da década de 1990 e o início da década seguinte. Concomitante à inserção desta na agenda pública, foi notada no âmbito do governo uma dubiedade: de um lado, a política pública de educação do campo, e do outro, o fechamento das escolas no campo como desdobramento do Plano Nacional de Educação, que se encontrava em vigência. Na década seguinte identificou-se o SENAR executando política de educação do campo através do Pronatec Campo.

Expostas estas questões, retomamos as perguntas secundárias da pesquisa: O fato da educação do campo ter se institucionalizado seria o motivo pelo qual o SENAR interessou-se pela política pública nela referenciada? Seria a educação do campo uma ameaça ao patronato rural? As hipóteses possibilitaram a conexão entre a especificidade do SENAR e o movimento social do campo, evidenciando a

interação entre as classes opostas quanto a necessidade de melhorar a formação do homem do campo, conquanto possa haver divergência de classes e de projetos de realização dessa educação.

Nessa disputa, a educação do campo enquanto conceito abstrato e enquanto política pública sofre apropriações. Porém, como prática contra-hegemônica, enfrenta resistência de natureza política, teórica e técnica. Como consequência, há uma dissonância entre a conquista legal e a implementação da política. Dessa forma, as escolas do campo, ao invés de se tornarem objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo, são paulatinamente conquistadas pelo projeto oposto.

Na especificidade da Bahia, identifica-se no âmbito da educação formal, a territorialização da política da classe patronal do campo através do SENAR. O seu foco, que até 2005 se direcionava para a educação não formal, priorizando jovens de 14 a 24 anos de idade, se amplia para o ensino fundamental desde os anos iniciais. Identificou-se que o motivo de tal interesse deve-se ao resultado de pesquisa científica norteamericana, que afirma que a escolha da profissão começa na infância e termina na idade adulta. Com esta afirmativa chegamos à resposta do problema central da pesquisa: Porque o SENAR decidiu entrar na educação formal do campo, intervindo na formação dos (as) trabalhadores (as) desde os anos iniciais? Dessa forma, constata-se que o campo e os(as) trabalhadores de Irecê estão no raio de interesse do agronegócio.

Na relação dos objetivos com o objeto mediada pelo método, foram identificadas nos principais referenciais teóricos da formação fundamentos teóricos que respaldam o currículo do Programa da formação dos professores(as) formadores(as), teorias de origem neoliberal, especialmente a pedagogia do aprender a aprender, que visa preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido, a pedagogia das competências e a do capital humano, que se centram no superindividualismo reduzindo o estudante à grandeza econômica introduzindo-lhe a ideia de que o mesmo pode tornar-se empresário da própria força de trabalho. São pedagogias que esvaziam a escola de sua função principal, com perspectivas de transformar os(as) professores em mediadores de segunda ordem,

em simples operadores(as) da construção das competências, que as relações sociais de produção exigem.

As entrevistas revelaram pela pesquisa que: a) na formação dos professores(as) formadores(as) no município de Irecê, a temática meio ambiente apresentada como estruturante do Programa, tem como foco o agronegócio; b) As perspectivas de práticas formativas é o incentivo à preparação dos educandos para o agronegócio, por isso são voltadas, enquanto concepção, para a educação rural; e c) Há desconsideração para com as práticas dos (as) educadores (as) que se contrapõem à ideologia do Programa.

No entanto, a especificidade do programa não se isola no contexto pesquisado, como determinação de uma concepção de mundo, o que se manifesta neste, manifesta-se também sob diferentes denominações em outras partes da totalidade, conforme destacamos através do próprio objeto estudado.

A possibilidade dessa constatação se deu em função das indagações que orientaram a pesquisa: a) O SENAR é uma entidade vinculada à Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil-CNA, que representa a parcela da classe dominante, que detém a maior parte das terras do campo brasileiro. Considerando que a mesma já intervém na formação técnica de trabalhadores(as) do campo, com especial atenção aos de maior potencial de trabalho, sua participação na educação escolar não encontraria justificativa pelos motivos apresentados no discurso oficial; b) Se a sua bandeira é a defesa dos maiores destruidores dos recursos naturais (os latifundiários e agronegociantes), sua intervenção na educação escolar, como agente formador, não seria oportunizar às crianças e jovens o desenvolvimento da consciência ambiental e sim intervir na formação dos trabalhadores do campo que estão em processo, através da reprodução da educação unilateral pelos educadores(as), a fim de assediá-los com os encantos do mercado de trabalho.

Como intelectuais que desenvolvem e propugnam a teoria do grupo social que compõem o SENAR não têm acesso direto às crianças e jovens que estão na educação escolar, diante da necessidade de reprodução da ideologia dos

agronegociantes, os(as) professores(as) são convocados para mediar a interação entre os(as) estudantes e os ideais da instituição.

Quando destacamos as questões reveladas na pesquisa, como merecedora de atenção, entendemos que no plano teórico e prático os(as) trabalhadores(as) do campo, constituídos em sujeitos coletivos, construíram teorias e práticas educativas contra-hegemônicas, que podem confrontar o projeto da classe patronal que ocupa o território da escola.

O estudo revelou que este projeto, no primeiro momento do seu desenvolvimento, compreendeu o processo de formação dos trabalhadores e captou-o por fora da escola e, no segundo momento busca compreendê-la e captá-la por dentro, através dos (as) professores (as) do campo.



Diante do resultado revelado pela pesquisa concluímos que a educação dos trabalhadores (as) do campo requer atenção, no sentido de resistir às artimanhas do projeto de ideologia dominante e de mais estudo que possa contribuir para a interpretação da realidade. **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 2.ed. São Paulo: Cortez. Campinas. SP, 1995.

Agencia Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA;UFPR. **Relatório do Mercado de Agrotóxicos no Brasil**, 2012. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br>> Acessado em: 20/01/2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**, 2 edição- São Paulo- editora moderna,1993.

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues. **As Contradições e Possibilidades de Construção de uma Educação Emancipatória no Contexto do MST**. 2007 334 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA,Salvador -Bahia, 2007.

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. **O Agronegócio e a Educação para as Comunidades Rurais na Região Extremo Sul da Bahia: desafios a luta social**. In:Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador. v. 8, n.2, p. 28-38. Dez. 2016.

ARROYO, M. **Pedagogia do Oprimido**. In: **Dicionário de Educação do Campo**. P. 556. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

Associação Brasileira de Saúde Coletiva. **Dossiê ABRASCO: Um alerta sobre os Impactos dos Agrotóxicos na Saúde**. Parte 1 - Agrotóxicos, Segurança Alimentar e Nutricional e Saúde. CARNEIRO, F. F. *et al*, Rio de Janeiro: ABRASCO, 2012. Disponível em: <<http://www.abrasco.org.br/site/wpcontent/uploads/2015/03/DossieAbrasco01.pdf>> Acessado em: 15/ 03/2017.

BENJAMIN, César ; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção: Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 3.

Boletim da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. **Programa Agrinho nas Escolas do Campo não!** Ministério Público do Paraná é contrário ao

Programa que ensina as crianças em escolas como usar pesticidas no campo. Paraná. Nº 1, de julho de 2015. 8p. (documento impresso)

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>> Acessado em: 21/01/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: SECAD, 2002.

BRASIL. **O sistema Rede e-Tec Brasil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>> Acessado em: 02.08.2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>> Acessado em: 21/01/2017.

BRASIL, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Aprendizagem Rural: Documento Norteador** / Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. – 4. ed. Brasília: SENAR, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. **Educação do Campo: Diferenças Mudando Paradigmas**. Cadernos SECAD 2, Brasília: Fevereiro de 2007. (Coleção Cadernos SECAD)

BRASIL, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Série Metodológica: Informações Institucionais**. 2. ed. -Brasília: SENAR, 2015.

BRASIL, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Manual do Professor, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo**, 2014.

BRASIL, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. **Despertar um Referencial em Construção**. Programa Despertar. Bahia, Salvador, 2015.

CALDART, Roseli. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerio-li, osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli. **Educação do Campo: notas para análise de percurso**.in: Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares. **A Face Feminina da Pobreza em Meio à Riqueza do Agronegócio**: Trabalho e Pobreza das Mulheres em Territórios do Agronegócio no Brasil - o caso de Cruz Alta/RS. 1 ed. Bueno Aires: CLACSO, 2011.

CANUTO Antônio. **ET. al ii. Conflitos no Campo**. Comissão Nacional da Pastoral da Terra, 2015. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br>> Acessado em: 20/01/ 2017.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista: Categorias e Leis da Dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

CHIAVENATO. Idalberto, **Introdução à Teoria Geral da Administração**- 6. ed. - Rio de Janeiro: Campus, 2000.

DE SOUZA SILVA, José. **Aridez mental, problema maior Contextualizar a Educação para Construir o 'dia depois do desenvolvimento' no Semi-Árido Brasileiro**. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) Instituto Nacional do Semi-Árido - INSA. Campina Grande, 2007.

**Dicionário e Etimológico: etimologia e origem das palavras** Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br>. acesso em 02/10/2017

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBooksBrasil.com. Fonte Digital RocketEdition de 1999. Disponível em:< [www. Jahr.org](http://www.Jahr.org)> Acessado em: 13/10/2016.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso Brasileiro. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, T. T. da. (org.). **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 169-195.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos culturais em educação)

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. (org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-28.

FRIGOTTO, Gaudêncio, et. al. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (2012). Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.), **Dicionário da Educação do Campo**, p. 750-757. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2.ed., São Paulo: Expressão Popular, 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de Pesquisa Fundamentos Lógicos: a Dialética entre Perguntas e Respostas**. 1a. ed. Chapecó/SC: ARGOS, 2013. v. 01. 159p.

GARCIA, Fátima Moraes. **A contradição entre Teoria e Prática na Escola do MST**. 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2009.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 3. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 4.ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 2 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. -2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IANNI, Octávio. **A Era do Globalismo**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio Sobre Consciência e Emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA. **Concepções da Ruralidade contemporânea: as singularidades brasileiras** / Carlos Miranda e Heithel Silva (Organizadores da Série) Brasília: 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.), **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 10. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.55-75.

KUHN, Thomas S. **E Estrutura das Revoluções Científicas**. Editora Perspectiva. 5. edição. São Paulo, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Saete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) – **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

Mapa do Trabalho Escravo no Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016>> Acessado em: 03/08/2017.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. volume I. Apresentação de Jacob Gorender. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Editora Nova Cultural: São Paulo. 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do Partido Comunista**. 2.ed. Colectivo das Edições Avante! Lisboa, 1997.

MARX Karl Heirinch; ENGELS, Friedric. **O Manifesto Comunista**. Edição Ridendo Castigat Moraes. Versão para eBookeBooks Brasil.com. Rocket Edition, 1999. Disponível em: <html www.jahr. Org> Acessado em: 23/11/2016.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Supervisão editorial, Leandro Konder ; tradução, Rubens Enderle; *et al.* São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. livro 3, v. 4**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MUNARIN, Antônio. **Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século XXI**. Em Aberto, Brasília, INEP, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2485/2442>> Acessado em: 02/08/2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Educação no Campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2012. (coleção Educação do Campo)

OCADA, Fábio Kazuo. Trabalho, Sofrimento e Migração Internacional: o caso dos brasileiros no Japão. In: ANTUNES Ricardo; SILVA, Maria Aparecida Moraes. (orgs). **O Avesso do Trabalho**. 2.ed.: Expressão Popular: São Paulo, 2010. p. 127-170

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labor Edições, 2007. Disponível em: <<http://www.geografia.fflch.usp.br>> Acessado: 05/08/ 2017.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – **UNESCO/Edições ASA 1996**. for the first Portuguese edition. **UNESCO/Edições ASA/Cortez 1997 for the Brazilian edition**.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, Marise. **Pedagogia das Competências**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: embate entre o movimento camponês e Estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte-MG, v.28, n.01, p.459-490, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a20v28n1.pdf>> Acessado em: 02/08/2017.

SALVADOR, Evilásio. **Perfil da Desigualdade e da Injustiça Tributária: com Base nos Declarantes do Imposto de Renda no Brasil 2007—2013.**

Instituto de Estudos Socioeconômicos – INESC, Brasília, 2016.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis.** 2.ed.-Bueno Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.448p.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, V. 12. n. 34, pp. 152-165, jan./abr. 2007.

SEVERNO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo. Cortez, 2007.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações.** vol. 1. São Paulo, Nova Cultural Ltda., 1996.

SOUSA, Leila da Silva. **O PRONERA na Relação INCRA e UESB: evidências e contradições sobre o programa.** Dissertação do Mestrado Profissional em Educação do Campo. Universidade do Recôncavo da Bahia - UFRB, 2015.

SPADOTTO, Cláudio Aparecido; GOMES, Marco Antonio Ferreira. Agrotóxico no Brasil, in: **Árvore do Conhecimento: Agricultura e Meio Ambiente.** 2015. Disponível em: <<http://www.agencia.cnptia.embrapa.br>> Acessado em: 20/01/2017.

TONET, Ivo. **Educação contra o Capital.** 3ª ed. Ver. ampl: Instituto Lukács, 2016, p. 55.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987. **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**UNIVERSIDADE DO RECÔNCAVO BAIANO - UFRB**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - PPGEC**

**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA – EDUCADORES E EDUCADORAS DA REDE MUNICIPAL DE IRECÊ QUE ATUARAM NA FORMAÇÃO VIA O PROGRAMA DESPERTAR.**

Data da realização da entrevista: ..../.../...

Nome:

Data de nascimento:

Formação inicial:

Titulação:

Escola:

Período de atuação no Programa Despertar:

Tempo de Formação na área específica:

- 1) Como era organizado o processo de formação realizado pelo programa Despertar no período de 2013 a 2016?
- 2) Quais as principais temáticas discutidas nos encontros de formação? Como e por quem eram definidas essas temáticas? Quais os principais fundamentos teóricos em que essas temáticas se baseavam?
- 3) De acordo com a orientação do programa, quais as perspectivas das práticas formativas dos educadores e das educadoras, e dos educandos e das educandas?
- 4) Quais as implicações do programa Despertar na sua formação, na formação dos/das educandos e educandas e na escola?
- 5) Enquanto professor (a) e formador (a) do programa Despertar, como você entende a relação do processo educativo dos (o educando (as) com as prerrogativas futuras de trabalho desses educandos/as?)



**APÊNDICE B - QUADRO 5 - SÍNTESE/AGRUPAMENTO DOS DADOS POR ENTREVISTADO/A**

Questões-respostas	Entrevistados									
	Emília	Videlina	Dilza	Paula	Janice	Lucas	Anita	Joana	Dina	Gilvanete
1. Encontros Pontuais	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
2. Temáticas Definidas Externamente - meio e agronegócio	x	xx	xx	x	x	x	x	x		x
2.1- Fundamentação Teórica Metodológica - Pedagogia de projetos e educação para o campo/rural	x			x	x	x		x	x	x
3. Perspectivas das práticas formativas: formar para a consciência ambiental e permanência no campo e agronegócio	x			xx	x		xx	x	xx	
4. Implicações na formação: 1) Não levou em consideração a necessidade; 2) Compreensão da relação educador-educando e práticas de trabalho no campo	x	x	x	x	x	x				
						x	x		x	x
5. Prerrogativas futuras de trabalho dos educandos: Acesso ao mercado de trabalho no campo o agronegócio.		x	x			x			x	x

Fonte: Acervo da pesquisadora - sistemática de dados para fins de categorização

**APÊNDICE C - QUADRO 6 - SÍNTESE COM RESPOSTAS DAS QUESTÕES  
POR ENTREVISTADO/A**

<b>QUESTÃO 1</b>	<b>EMÍLIA</b>	<b>VIDELINA</b>	<b>DILZA</b>	<b>PAULA</b>	<b>JANICE</b>
<b>1. Como era organizado o processo de formação realizado pelo Programa despertar no Período de 2013 a 2016?</b>	Através de palestras ou encontros pontuais. (que foram poucas)	Era organizado com poucos encontros coletivos e atividades pontuais, enviadas para as escolas para serem realizadas, preenchidas e entregues.	Poucos encontros com professores do campo na secretaria e depois atividades enviadas pela secretária sem acompanhamentos (apenas cumprindo o que a secretaria e o programa impôs)	Alguns encontros ocorridos na sede do município, com tempo reduzido e programação mais voltada para técnicas agrícolas, muitas vezes, descontextualizadas	Por eixo ou temas específicos
	<b>LUCAS</b>	<b>ANITA</b>	<b>JOANA</b>	<b>DINA</b>	<b>GILVANETE</b>
	Eram realizados encontros mensais com a participação de professores e equipe gestora	O processo de formação era organizado pela coordenação da secretaria e coordenação de educação do campo com parceria com o SENAR-BA	Formação modular, no entanto, não se esclarecia aos cursistas a relevância das temáticas. Os encontros aconteciam mensalmente ou trimestral	Presencial e a distância (módulos)	O programa é todo articulado pelo SENAR, dando abertura para as ações das escolas.

Fonte: Acervo da pesquisadora - sistemática de dados para fins de categorização

<b>QUESTÃO 2</b>	<b>EMÍLIA</b>	<b>VIDELINA</b>	<b>DILZA</b>	<b>PAULA</b>	<b>JANICE</b>
<p><b>2. Quais as principais temáticas discutidas nos encontros de formação? Como e por quem eram definidas essas temáticas? Quais os principais fundamentos teóricos em que essas temáticas se baseavam?</b></p>	Os temas eram relacionados ao meio ambiente: lixo, reciclagem, solo etc. traziam o projeto pronto de outras comunidades para servir de referência	As principais temáticas discutidas nos encontros de formação eram meio ambiente voltado para o agronegócio	Meio ambiente na perspectiva do agronegócio. As temáticas eram definidas pelo programa	Normalmente as formações eram diferentes das temáticas abordadas no material didático enviado para as escolas	Pedagogia por projetos relacionados; meio ambiente; resíduos sólidos; sustentabilidade e outros.
	<b>LUCAS</b>	<b>ANITA</b>	<b>JOANA</b>	<b>DINA</b>	<b>GILVANETE</b>
	Pedagogia por projetos; sustentabilidade	Era discutido a formação e a alfabetização dos alunos para o campo; as temáticas eram trazidas pelo instituto em parceria com a secretaria de educação; os fundamentos eram baseados na educação para o campo	As temáticas eram sustentabilidade, resíduos sólidos, compostagem, etc	Educação socioambiental compostagem, etc. As temáticas já eram definidas pelo programa	Princípios de cultivos sustentáveis; Formação sobre pedagogia de projetos, como dito, algumas das formações é de responsabilidade do SENAR

Fonte: Acervo da pesquisadora - sistemática de dados para fins de categorização

<b>QUESTÃO 3</b>	<b>EMÍLIA</b>	<b>VIDELINA</b>	<b>DILZA</b>	<b>PAULA</b>	<b>JANICE</b>
<b>3. De acordo com a orientação do programa, quais as perspectivas das práticas formativas dos/das educadores(as) e educandos(as)?</b>	Não houve formação, os professores junto com os coordenadores deveriam elaborar projetos para serem apresentados nos encontros.	As nossas expectativas eram de que o curso em si, viesse a contribuir significativamente com a nossa prática educativa em sala de aula	As perspectivas era que a educação ambiental fosse tratada com respeito e pautada na especificidade de cada comunidade	As perspectivas voltadas às práticas dos educadores e educandos eram que o professor e a escola se voltassem para a educação rural.	Ajudou na perspectiva de que reciclar ainda é o dos caminhos para dias melhores em relação à qualidade de vida;
	<b>LUCAS</b>	<b>ANITA</b>	<b>JOANA</b>	<b>DINA</b>	<b>GILVANETE</b>
	Não respondeu	A perspectiva era de formar educadores e educandos voltados para a sua permanência e trabalho voltado para o campo	É uma formação que objetiva despertar a consciência ambiental, no entanto, não consegue tocar todos os sujeitos por falta de uma melhor articulação da proposta.	Aprofundar o conhecimento sobre o campo bem como sobre suas problemáticas	A formação, em 2016 aconteceu em grande parte com coordenadores e diretores sendo estes multiplicadores

Fonte: Acervo da pesquisadora - sistemática de dados para fins de categorização

<b>QUESTÃO 4</b>	<b>EMÍLIA</b>	<b>VIDELINA</b>	<b>DILZA</b>	<b>PAULA</b>	<b>JANICE</b>
<b>4. Quais as implicações do programa Despertar na sua formação, na formação dos(as) educandos(as) e na escola?</b>	Não houve implicação nenhuma pois os trabalhos realizados nesta escola são práticas de professores que acreditam numa perspectiva de trabalho contextualizado	Não teve a progressão que deveria, pois os encontros aconteceram parcialmente e não teve o aprofundamento esperado, com relação a contribuir com a nossa prática educativa.	A verdade é que esse despertar não passa de um programa onde o agronegócio era o principal objetivo, onde os nossos fazeres já construídos não tiveram importância e relevância dentro da proposta do programa.	Os conhecimentos produzidos na escola, com a participação das comunidades escolar e local foram bem mais significativos que as formações.	Que tive vontade de trabalhar de forma mais atuante com os alunos na realização das propostas mais concretas, mas como meu público alvo era educação infantil, não dava para esticar muito o conteúdo respeitando a maturidade dos pequenos.
	<b>LUCAS</b> O programa Despertar contribuiu na compreensão e valorização do campo	<b>ANITA</b> Ampliou os conhecimentos de como tratar e organizar os trabalhos no campo; realização de tarefas que envolve as demandas do campo	<b>JOANA</b> É um programa que tem uma perspectiva de educação rural. Precisa expandir este conceito para uma educação que valorize o campo e suas produções, de forma geral	<b>DINA</b> Foi um programa voltado mesmo para que os educandos entendessem melhor as práticas voltadas para o campo	<b>GILVANETE</b> Muitas situações de conscientização oportunizadas pelo projeto da escola, como o cuidado necessário ao ambiente.

Fonte: Acervo da pesquisadora - sistemática de dados para fins de categorização

QUESTÃO 5	EMÍLIA	VIDELINA	DILZA	PAULA	JANICE
<p><b>5. Enquanto professor (a) e formador(a) do programa Despertar, como você entende a relação do processo educativo dos(as) educando(as) com as prerrogativas futuras de trabalho desses educandos/as?</b></p>	<p>Houve a proposta da escolha do agente despertar na escola, que deveria ser um estudante.</p>	<p>Pela minha compreensão o o programa despertar trouxe na sua proposta, o incentivo da preparação dos educandos para o agronegócio.</p>	<p>O objetivo do programa é ensinar os educandos a trabalhar para o agronegócio</p>	<p>Não consegui o “pertencimen to” suficiente para me considerar um professor formador do programa Despertar, justamente por não vislumbrar as prerrogativas futuras de trabalho do mesmo.</p>	<p>Não respondeu</p>
	<p><b>LUCAS</b> O programa contribui para que os meninos aprendam a trabalhar e a dar valor ao campo, à roça.</p>	<p><b>ANITA</b> Entendo que faz necessário uma formação com suporte adequado com a realidade dos educandos de cada comunidade do campo. Quanto aos educadores necessita um acompanhamento com suporte técnico de acordo a realidade da escola na prática real.</p>	<p><b>JOANA</b> Não respondeu</p>	<p><b>DINA</b> O programa visava ajudar os educandos a entenderem que o campo é importante, que eles poderão futuramente trabalhar e viver nele.</p>	<p><b>GILVANETE</b> Acredito que quando o educador desde cedo, direciona sua prática para a questão ambiental, os alunos se tornarão cidadãos mais conscientes em relação ao princípio da sustentabilidade.</p>

**APÊNDICE D QUADRO 1. DOCUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA  
REFERENTES AOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, TEÓRICOS E  
METODOLÓGICOS DO SENAR E DO PROGRAMA DESPERTAR**

<b>DOCUMENTO 1</b>	<b>FRAGMENTO DO DOCUMENTO SELECIONADO</b>	<b>TEMA</b>
<b>Cartilha Conhecendo o SENAR (2010)</b>	<b>Missão:</b> desenvolver ações de Formação Profissional Rural e atividades de Promoção Social voltadas às pessoas do meio rural, contribuindo com sua profissionalização, integração na sociedade. <b>Objetivos:</b> 1. Organizar, administrar e executar em todo o território nacional a Formação Profissional Rural e a Promoção Social do trabalhador rural; 2. Assistir as entidades empregadoras na programação e elaboração de programas de treinamento no próprio emprego; 3. Estabelecer e difundir metodologias de Formação Profissional Rural; 4. Coordenar, supervisionar e fiscalizar a execução dos programas e projetos de Formação Profissional Rural e Promoção Social; 5. Assessorar o governo federal em assuntos de Formação Profissional Rural e Promoção Social; 6. Assistir o pequeno produtor rural, ensinando novos métodos para a execução de seu trabalho; 7. Estimular a permanência do homem no campo, despertando o seu interesse e incentivando-o a produzir mais, trabalhando melhor. p.9.	<b>A Filosofia</b>
	Está presente em praticamente todos os municípios brasileiros	<b>Abrangência</b>
	Modos de Ensino: Presencial; À Distância.	<b>Modalidades</b>
	A Formação Profissional Rural – FPR é um processo educativo, não formal, participativo e sistematizado que possibilita aos cidadãos do campo a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício de uma ocupação, p.16.	<b>Programas</b>
	<b>A Promoção Social (PS)</b> é um processo educativo, não formal, participativo e sistematizado que visa ao desenvolvimento de aptidões pessoais e sociais do trabalhador	

rural e de sua família, numa perspectiva de maior qualidade de vida, consciência crítica e participação na vida da comunidade	
Educação: Alfabetização de jovens e adultos; Educação ambiental; Educação para o trabalho; Educação para o consumo; Educação para a inclusão, p.19.	<b>Linhas de Formação</b>

**Fonte:** elaboração da pesquisadora - sistemática para análise de conteúdo



DOCUMENTO 2	FRAGMENTO DO DOCUMENTO SELECIONADO	TEMA
<b>Documento Norteador-Aprendizagem Rural, 2013</b>	A educação profissional no Brasil deve preencher uma lacuna de formação deixada pela educação básica pública, de histórico reconhecidamente frágil em nosso país, e seus gestores precisam entender as visíveis e diferentes especificidades dos meios rurais e urbanos, para formatarem estratégias de formação adequadas aos diferentes públicos. p.8	<b>Justificativa</b>
	A aprendizagem compreende a articulação curricular entre formação e trabalho, com períodos alternados, concomitantes ou sequenciais de atividades teóricas e de Prática Profissional. p.15 Trata-se de uma relevante forma de educação profissional, estratégica para a economia, para a sociedade e para o país, criando e proporcionando oportunidades de emprego aos jovens trabalhadores que constituem a base sobre a qual se constroem o presente e o futuro das empresas e da nação. p.15	<b>Concepção de Aprendizagem</b>
	FPR : Realizar a Formação Profissional Rural, com metodologia de ensino voltada aos aprendizes, capacitando-os para o ingresso no mercado de trabalho.p.16.	<b>Objetivos</b>
	Idade entre 14 anos completos e 24 anos incompletos; -Haver concluído ou estar cursando o ensino fundamental ou médio;- Preferencialmente, ser da família do trabalhador ou produtor rural. p.16	<b>Perfil do aluno</b>

Fonte: elaboração da pesquisadora - sistemática para análise de conteúdo

DOCUMENTO 3	FRAGMENTO DO DOCUMENTO SELECIONADO	TEMA
<p style="text-align: center;"><b>Série Metodológica vol.1, 2015.</b></p>	<p>O SENAR desenvolve e dissemina metodologia educacional própria para a realização da Formação Profissional Rural e da Promoção Social em todo o Brasil. p.27; Os agentes são continuamente capacitados em eventos de formação e aperfeiçoamento, por equipes permanentes e especialmente treinadas pelo SENAR, as quais se valem das premissas educacionais e das diretrizes referentes à operacionalização da oferta[...]o SENAR também desenvolve e implementa em todo o país ferramentas atualizadas, como a Educação à Distância (EaD), a <i>Pedagogia da Alternância</i> e a Formação por</p>	<p style="text-align: center;"><b>Metodologia</b></p>

Fonte: elaboração da pesquisadora - sistemática para análise de conteúdo

DOCUMENTO 4	FRAGMENTO DO DOCUMENTO SELECIONADO	TEMA
<p style="text-align: center;"><b>Referencial Pedagógico Vida e Meio Ambiente: Despertar, um Referencial em Construção, (2015).</b></p>	<p>Os profissionais da educação, nas suas leituras que têm feito, especialmente nas últimas três décadas, se deparam com diversos segmentos metodológicos que exigem reflexão sobre as concepções epistemológicas do cada segmento. Assim, a responsabilidade de educar para um novo tipo de sociedade recai sobre a escola.</p>	<p><b>Apresentação</b></p>
	<p>Este documento registra as orientações da comissão Internacional sobre educação do século XXI e afirma que a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver as aprendizagens fundamentais, as quais são os pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser. p.19;  <b>Aprender a conhecer</b>- significa dominar os instrumentos do conhecimento por meio do exercício autônomo de processos e habilidades cognitivas para tornar prazerosa a aprendizagem; <b>Aprender a fazer</b> –significa ter disponibilidade para executar algo, mesmo correndo o risco de errar[...desenvolvendo competências que envolvam experiências sociais, necessárias para enfrentar a dinâmica e os processos de trabalho no mundo contemporâneo; <b>Aprender a conviver</b>- traz o desafio da convivência com respeito às diferenças[...]aprender a ser valorizado,a valorizar, a viver com os outros, a desenvolver a percepção de interdependência, aprender a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum; <b>Aprender a ser</b>- significa pensar de forma autônoma e crítica, desenvolvendo, de forma plena, as potencialidades individuais: espírito, alma, corpo,sensibilidade, sentido ético, estético, capacidade comunicação, responsabilidade, afetividade, entre tantos outros valores. p.19-20</p>	<p><b>Organização do conteúdo</b></p>
	<p>Malha curricular: os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, fazer, ser/conviver; Conjunto de competências (cognitivas, operativas, comportamentais; Conteúdos (conceituais, procedimentais, atitudinais)). p.21</p>	<p><b>Organização do conteúdo</b></p>

Fonte: elaboração da pesquisadora - sistemática para análise de conteúdo

DOCUMENTO 5	FRAGMENTO DO DOCUMENTO SELECIONADO	TEMA
<b>Manual do Professor: Meio Ambiente, Trabalho e Consumo.</b>	<p>Este foi elaborado para fornecer aos educadores do ensino fundamental uma proposta pedagógica para o desenvolvimento do tema transversal “meio Ambiente”, trabalho e consumo. O conteúdo foi desenvolvido de forma assegurar ao professor os conhecimentos básicos para construir, junto com os estudantes, uma visão prática sobre o assunto, informando sobre ações concretas que podem ser adotadas no ambiente da escola, da família e da comunidade, capazes de elevar o efetivo exercício da cidadania. p. 3</p>	<b>Fund. Teórico-metodológica</b>
<b>Módulo I- Aspectos Teóricos</b>	<p>Nesse novo contexto, é preciso que os professores deixem o lugar de transmissores de informações e assumam o papel de mediadores da aprendizagem.</p> <p>Possibilita ao professor adquirir fundamentação teórica sobre os assuntos que respaldam o programa de Educação Ambiental nas escolas. Cada capítulo está organizado em sete seções:</p> <p><b>Despertando</b> os assuntos desta seção convidam o educador a refletir sobre o tema de cada capítulo a partir dos conhecimentos prévios que suscitam a elaboração do pensamento sistêmico, criativo e autônomo. Neste seguimento, podem ser utilizados recursos textuais, como situações- problema, histórias, poesias, músicas, estudos de caso, perguntas, imagens, citações, entre outros recursos didáticos;</p> <p><b>Descobrimdo</b>-seção de texto informativos e científicos que conceituam, definem e informam sobre o tema abordado em cada capítulo;</p> <p><b>Pensando</b>- espaço de questionamentos e concretização do pensamento reflexivo e argumentativo, visando estabelecer relações entre aspectos estudados e as situações cotidianas. É um setor destinado à elaboração pessoal;</p> <p><b>Pensando e agindo localmente</b> - Este segmento propõe uma discussão sobre o tema abordado em cada capítulo, a partir do processo de contextualização que propicia ao educador refletir acerca da realidade local com vistas a promover ações concretas;</p> <p><b>Pesquisando</b>-seção de descobertas que possibilitam a ampliação do conhecimento, tendo como ponto de partida o levantamento bibliográfico e a pesquisa orientada;</p> <p><b>Orientações Didáticas</b>- Esta seção destina-se às orientações didáticas para o fazer pedagógico, a fim de que o assunto de cada capítulo seja aprofundado pelos alunos, sob orientação do professor;</p> <p><b>Refletindo</b>- espaço para discussões e questionamentos acerca dos temas transversais: meio Ambiente, Ética, Cidadania, saúde, trabalho e consumo e convida os educadores a pensar sobre a complexidade da temática ambiental, uma vez que ela não pode ser vista dissociada das questões sociais, culturais e políticas. P.6.</p>	<b>Concepção de Educador</b>  <b>Proposta metodológica do programa</b>

<p><b>Capítulo I</b></p>	<p><b>Despertando:</b> o avanço das novas tecnologias e o crescente processo de globalização, pelo qual passa o mundo, altera radicalmente o mercado de trabalho [...]Mas gradativamente, as forças do mercado começaram a exigir um profissional que se renova, ou seja, atualizado e bem informado;</p> <p><b>Descobrimdo:</b> O ato de trabalhar, da como forma que a conhecemos atualmente, na produção de bens e serviços, tem sentido de obrigação e entendido como se fosse uma atividade cansativa, p.8;</p> <p><b>Pensando:</b> para que a humanidade trabalha tanto? A invenção da máquina foi realmente importante? Qual será o futuro do planeta se o desenvolvimento continuar? Responder as estas questões é o desafio que os trabalhadores atuais e os trabalhadores do futuro enfrentarão;</p> <p><b>Pensando e agindo localmente:</b> procure na sua cidade pessoas que trabalham no mercado formal e pessoas que trabalham no mercado informal e pergunte a elas: O trabalho para você, é prazer ou obrigação? Se tiver uma fazenda, procure um empregado e questione: Você tem medo de ser substituído pela máquina? Se a resposta for positiva, pergunte o porquê? p. 10.</p> <p><b>Pesquisando:</b> Acesse o Site da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e amplie seus conhecimentos sobre o tema do capítulo;</p> <p><b>Refletindo: E o papel da educação no contexto do trabalho?</b> A educação teve seu papel redefinido a partir dos anos 90. O objetivo agora é adequar o futuro profissional dos cidadãos às inovações tecnológicas ou à qualificação social e técnica para tornar possível o acesso ao mercado e aos ganhos financeiros;</p> <p><b>Escolhendo a profissão:</b> “A escolha profissional constitui um processo contínuo que da infância até a idade adulta”. A partir de entrevistas com adolescentes, psicólogos americanos descobriram que o processo de escolha compreende três momentos: o primeiro, de fantasia, o segundo de tentativa e o terceiro realista que é o momento de escolha profissional,p.17;</p> <p>Atividade de classe: Professor, proponha o seguinte aos estudantes: cada aluno deve- desenhar o que ser quando adulto; - produzir uma carta com os seguintes itens: condições de trabalho dos jovens como adolescentes aprendizes ou como estudantes; atividades desenvolvidas x oportunidades; jovens bem-sucedidos x causas; jovens não bem-sucedidos x causas.p.17.</p> <p>Professor, distribua para os estudantes poemas ou músicas que abordem as expectativas e os direitos dos trabalhadores. A partir da leitura dos textos, eles devem registrar conclusões ou argumentos sobre o universo sobre as pessoas que realizam diversos tipos de trabalho. Após essa etapa, os estudantes poderão gerar expectativas sobre a profissão que desejam exercer no futuro. p.17.</p> <p>O agronegócio é um dos setores que mais geram empregos no País. Tanto para trabalhadores com pouca qualificação como cortadores de cana, quanto para profissionais de nível superior, como os tradicionais engenheiros agrônomos ou médicos veterinários. Hoje, esses cursos estão entre os mais</p>	<p><b>Concepção de Trabalho e itinerário pedagógico do Aluno</b></p>
--------------------------	---	--

	<p>procurados pela juventude que não vê em profissões clássicas como a medicina ou advocacia, garantia de um bom futuro profissional. p.22</p> <p>Quando o trabalho é realizado de forma desafiante e prazerosa, o resto vem por acréscimo. Não existe profissão pior ou melhor; boa ou ruim; com grande ou pequeno status..</p> <p>1- Habilidades básicas- são as habilidades fundamentais, sem o domínio das quais é muito difícil aprofundar-se no conhecimento de outras habilidades. No mundo atual, o domínio de dessas habilidades é uma questão de sobrevivência;</p> <p>2-habilidades especiais- são aquelas que tornam o indivíduo capaz de produzir um bem ou um serviço, são aquelas que tornam o indivíduo um profissional. As habilidades têm como características a flexibilidade, pois precisa acompanhar as inovações; 3- habilidades de gestão- dizem respeito a liderar, coordenar, controlar e avaliar o próprio trabalho- a autogestão- ou o trabalho de outras pessoas- a heterogestão. São habilidades que permitem ao indivíduo ser um empreendedor e um líder. ( p.25 );</p> <p>A educação permanente- o trabalhador deve procurar aumentar suas habilidades básicas, específicas e de gestão durante o tempo livre, a fim de garantir sua empregabilidade(capacidade de se manter no mercado) no mundo do trabalho; 2- trabalho voluntário-significa ajudar a melhorar o mundo a sua volta por meio da cooperação e da solidariedade; 3- Entretenimento- cresce a busca pelo lazer criativo, alia-se diversão e informação. (P.36);</p>	
--	---	--

Fonte: elaboração da pesquisadora - sistemática para análise de conteúdo

## ANEXO I - FIGURA 5 - DE SÍTIOS PESQUISADOS



Sítio do SENAR – Agrinho-RS

Disponível em: <<http://www.senar-rs.com.br/programas>> Acesso em: 26 de jun. de 2016.



Sítio do SENAR –Agrinho-PR

Disponível em: <<http://www.senar-pr.com.br/programas>> Acessado em: 26 de jun. de 2016.



Programa Agrinho

www.senargo.org.br/programas/item/137-programa-agrinho-2014

## Programa Agrinho 2017

**A) GERAL**

- Informações gerais
- Projeto Político Pedagógico (PPP)
- Cronograma de Ações
- Etapas e períodos de realização
- Cronograma
- Regionais do SENAR Goiás
- Certificação 2016 e 2017
- Gibi Gases de efeito estufa
- Editais de Recrutamento de Avaliadores do Agrinho

**B) ETAPA I - TEMA E LIVROS**

**C) ETAPA II - LANÇAMENTO 2017 E CAPACITAÇÃO DE FORMADORES**

**D) ETAPA III - FORMAÇÃO INICIAL DE AGENTES EDUCACIONAIS E DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS**

**E) ETAPA IV - CONCURSO AGRINHO**

**G) ETAPA V - PREMIAÇÃO**

Vídeos 2016

Regional Cerimônia Geral

Agenda de cursos Promoção Social Formação Profissional Ensino a Distância

11:20 26/06/2017

Sítio do SENAR-Agrinho-GO

Disponível em: <<http://www.senargo.org.br/programas>> Acessado em: 26 de jun. de 2016

## ANEXO II – FIGURA 6 - INFORMAÇÕES SECUNDÁRIAS REFERENTES AO PROGRAMA AGRINHO



### CARTA PELO FIM DO PROGRAMA AGRINHO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ

*Nós, educadoras e educadores das áreas de Reforma Agrária do Paraná e de diferentes entidades que integram a Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, reunidos em aproximadamente 600 educadores, no município de Cascavel, entre os dias 2 e 4 de setembro de 2015, realizamos nosso 7º Encontro Estadual, no qual estudamos e examinamos os desafios da educação na atualidade, em especial nas áreas em que atuamos.*

*Neste processo, de estudo coletivo, verificamos consequências geradas pela ofensiva do agronegócio no campo brasileiro, que embasado na produção de monocultivos em grandes propriedades, prioriza a produção de mercadorias para exportação, visando apenas o lucro de latifundiários e multinacionais, em prejuízo à natureza, à biodiversidade, à dignidade e à vida humana.*

*Uma das consequências desse modelo de campo e de agricultura, é o fechamento de escolas no campo. Somente no Estado do Paraná, nos últimos 7 anos, foram fechadas mais de 450 escolas<sup>[1]</sup>, fator que dificulta e precariza o acesso ao direito fundamental de educação escolar. Enquanto isso, poucas escolas foram criadas e construídas, isso demonstra a negligência do poder público com a*

*garantia do direito à educação aos povos que resistem, vivem e trabalham no campo.*

*Outro grave dano, constatado pelo modelo agrícola do agronegócio, é o uso indiscriminado de agrotóxicos, na produção de alimentos, no Brasil. Nos últimos anos, o consumo de agrotóxicos teve um aumento sem precedentes. Estamos sendo envenenados diariamente, ao nos alimentarmos, pois, em média, cada brasileiro consome 5,2 litros de agrotóxicos (veneno) por ano. Na região Oeste do Paraná, este índice sobe para 12 litros ao ano, por habitante[2]. Não é por acaso que o Brasil se tornou o campeão mundial em uso de agrotóxicos, gerando bilhões de dólares em lucro, para as multinacionais produtoras destes venenos.*

*É cientificamente constatado os nocivos efeitos à saúde e ao meio ambiente, causados pelos produtos transgênicos e os agrotóxicos. Estudos do Instituto Nacional de Câncer – INCA apontam a relação entre o consumo de agrotóxicos e o aumento dos casos de câncer e de outras doenças. Segundo dados da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA (2013), 64% dos alimentos estão contaminados por agrotóxicos, o que tem resultado uma média de intoxicação, no Estado do Paraná, de 7 pessoas a cada 100 mil habitantes, sendo no Oeste do Paraná 53,5 casos de intoxicação a cada 100 mil habitantes. No período de 2001 a 2010, os agrotóxicos e as intoxicações foram responsáveis por 6.616 mortes no Brasil[3].*

*Em congruência com este mortífero projeto do agronegócio, no Estado do Paraná, as escolas públicas estão sendo vítimas de projetos empresariais do patronato rural, sendo a principal expressão, o denominado Programa Agrinho, orquestrado pelo Sistema da Federação da Agricultura no Estado do Paraná – FAEP e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR. O Programa Agrinho, travestido de um programa de educação ambiental, por meio de sua contagiante ilustração, tem promovido processos massivos de formação a-crítica das crianças, jovens e professores, com intuito de promover a valorização do agronegócio, naturalizar os hediondos danos ocasionados à sociedade por este modelo agrícola, mistificando a possibilidade do uso racional de agrotóxicos, em harmonia com o meio ambiente e com a vida humana.*

*A entrada do Programa Agrinho na escola pública, subtrai a cada dia, o caráter da educação pública de qualidade social e comprometida com o conhecimento científico, com a vida humana e do planeta, que nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, anuncia. Os conteúdos de suas cartilhas ganham centralidade no processo pedagógico e promovem o esvaziamento da escola de conhecimento científico, artístico e filosófico, submetendo o trabalho do professor aos interesses do empresariado do agronegócio, tendo como objetivo crucial a promoção e difusão do padrão destrutivo do agronegócio em detrimento da preservação da natureza, da biodiversidade, do modo de vida e cultura camponesa.*

*Desta forma, nós educadores e educadoras, no dia 04 de setembro de 2015, em continuidade às lutas desenvolvidas pela Articulação Paranaense por Uma Educação do Campo, realizamos um ato[4] político em frente ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel, em repúdio à submissão das escolas aos interesses dos empresários do agronegócio e pelo fim da manipulação desencadeada pelo do Programa Agrinho.*

*Em assiduidade aos processos de luta contra este malefício à educação e à sociedade, recorreremos ao Ministério Público do Estado do Paraná e ao Conselho Estadual de Educação – CEE para retomarem os processos iniciados pelo Ministério Público, em abril de 2014, pelo procedimento Nº 1122/08, o qual recomendou ao CEE a criação de medidas que impedissem a submissão dos professores e alunos aos programas desenvolvidos pelo patronato rural representado pela FAEP.*

*Conclamamos a necessidade de uma determinação legal que garanta o fim do Programa Agrinho, por não atender às necessidades das escolas do campo, por não respeitar o caráter da educação pública, a biodiversidade, a vida e promover, paulatinamente, a morte do campo e da cidade.*

*Lutamos por uma educação do campo e pela produção de alimentos saudáveis, e convidamos todos os trabalhadores a apoiar e participar desta luta contra a mercantilização da educação e em defesa da educação pública e da vida.*

*Cascavel, 14 de setembro de 2015.*

<sup>[1]</sup> (fonte: cgpec/secadi/mec).

<sup>[2]</sup> (fonte: GT agrotóxicos/ 10ª regional de saúde).

<sup>[3]</sup> (Fonte: SINITOX, FIOCRUZ e MINISTERIO DA SAÚDE).

<sup>[4]</sup> Para ver vídeo do ato acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=WwTcacw0ih8>

Postado por [ARTICULAÇÃO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO](#) às quarta-feira, outubro 28, 2015

Disponível em: <<http://apecpr2011.blogspot.com.br/2015/10/blog-post.html>>

Acessado em: 26 de jun. de 2017



8 Boletim da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo

## Programa Agrinho nas escolas do campo não!

**Ministério Público do Paraná é contrário ao Programa que ensina as crianças em escolas como usar pesticidas no campo.**

O Programa Agrinho é um programa do Sistema FAEP, em parceria com o SENAR-PR, e o governo do Estado do Paraná, mediante as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento e diversas empresas privadas como DawAgroeSciences, Du Pont, e por organizações das empresas dos agrotóxicos (Adef e Aenda) e todos interessados na difusão do uso dos agrotóxicos.

O Programa Agrinho é revestido de um programa de educação ambiental e ensina as crianças do campo a usarem os pesticidas. Isto acontece dentro de uma farsa: aparentemente as crianças estão participando de um programa de educação ambiental no qual se aborda a questão da saúde, meio ambiente e cidadania. Na verdade, elas são educadas para consumirem e aplicar os agrotóxicos na agricultura.

Os temas "Por que fazer a triplíce lavagem?" vem embutido num Programa que aborda outros temas de caráter importante, como "Adolescência, sexualidade e amor (saúde jovem)"; "Dentes saudáveis, criança feliz (odontologia preventiva)"; "Praticando a cidadania na escola (cida-

dania)"; "Saúde na família (saúde)"; "Por que a água é um recurso natural renovável mas limitado (água)"; "A sobrevivência do homem depende da biodiversidade (biodiversidade)"; "O que você pode fazer para evitar o efeito estufa (clima)"; e "Qual a importância do solo para o equilíbrio ambiental? (solo)".

Em função dessa problemática, o Ministério Público do Paraná, em abril de 2014, notificou o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, com um parecer contrário à realização desses programas nas escolas públicas do Paraná e fez uma recomendação ao Conselho Estadual de Educação do Paraná para que deliberem medidas imediatas (como aprovação de Resoluções) que impeçam as escolas, professores e estudantes das redes públicas ou privadas de ensino, municipais e estaduais, a participar do Programa Agrinho, justificando que a educação deve manter compromisso permanente com a qualidade do ambiente e a vida do planeta.



**Agrotóxico é VENENO!**



**Diga não a esse programa nas escolas do campo!**



*Boletim da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. Programa Agrinho nas Escolas do Campo não! Ministério Público do Paraná é contrário ao Programa que ensina as crianças em escolas como usar pesticidas no campo. Paraná. Nº 1, de julho de 2015. 8p. (documento impresso)*

## ANEXO III - DOCUMENTO SENAR EDUCAÇÃO DO CAMPO

### SENAR-AM PARTICIPA DO I ENCONTRO DO COMITÊ ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO CAMPO

24/08/2015



O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Amazonas (SENAR-AM) participou nos dias 20 e 21 de agosto do I Encontro do Comitê Estadual de Educação do Campo. Formado por instituições públicas de ensino superior, órgãos federais, estaduais e municipais, entidades privadas, movimentos sociais e Organizações Não Governamentais, o comitê foi criado para articular ações voltadas para o homem do campo na área de educação.

O primeiro encontro das instituições que compõem o comitê teve como objetivo principal formar uma comissão administrativa e organizadora e definir atividades para o biênio 2015/2016, além de criar o regimento interno do comitê. “Todas as instituições que trabalham com a educação no campo foram convidadas a participar. Nesse primeiro encontro, vimos as leis que regem a educação no campo e analisamos o regimento. Também fizemos um estudo da nossa realidade para poder definir as ações”, afirmou Audres Gomes, coordenadora do programa Pró-jovem Campo no Amazonas.

O coordenador da Educação no Campo da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), Antônio Menezes da Costa, ressaltou que o encontro foi, na verdade, uma reunião de lançamento do comitê, com o objetivo de reunir todas as instituições participantes. “Temos aqui quase 20 instituições que trabalham a questão da educação no campo. Na abertura, tivemos a palestra do Dr. Salomão Hage, da Universidade Federal do Pará, sobre o papel do comitê. Vamos definir políticas públicas para atuar no âmbito do Amazonas”, disse.

A parceria desenvolvida com o comitê e a possibilidade de melhorar a atuação no campo são apontados pelo superintendente do SENAR-AM, Clodoaldo

*Oliveira, como pontos primordiais. “Nós do sistema FAEA/SENAR entendemos que o comitê terá muito a contribuir para o nosso desenvolvimento e para o nosso planejamento estratégico. Podemos vislumbrar uma melhor atuação no campo. Acreditamos que tanto o governo do Estado quanto as universidades e entidades científicas que participam, nos ajudam bastante no desenvolvimento das nossas capacitações e das nossas metodologias, com o atendimento da necessidade efetiva do homem do campo”, declarou.*

*O presidente do sistema FAEA/SENAR, Muni Lourenço, elogiou a iniciativa de criação do comitê e destacou a importância da ativação efetiva da entidade “Os processos educativos devem estar em consonância com as peculiaridades do campo, por isso a expectativa é extremamente positiva de que o Comitê Estadual possa promover a integração entre as instituições que desenvolvem ações de educação no meio rural. Pelo SENAR estaremos apresentando nossa exitosa experiência no Amazonas”.*

*Assessoria de Comunicação do SENAR-AM ([www.senar-am.org.br](http://www.senar-am.org.br))*

Disponível em: <http://www.senar.org.br/noticia/senar-am-participa-do-i-encontro-do-comite-estadual-de-educacao-no-campo>> Acessado: em 01 de ago. de 2014