



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA  
AGRICULTURA FAMILIAR EM ANTÔNIO PRADO - RS:  
Instrumento de subordinação capitalista.**

**Fernando Bilhalva Vitória**

**Porto Alegre 2011**

**Fernando Bilhalva Vitória**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA  
AGRICULTURA FAMILIAR EM ANTÔNIO PRADO - RS:**

Instrumento de subordinação capitalista.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marlene Ribeiro

Linha de Pesquisa: Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

Porto Alegre 2011

Dissertação aprovada em defesa no dia 18 de Março de 2011.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Marlene Ribeiro / Orientadora**  
(PPGEDU/UFRGS).

---

**Silvana Gritti**  
(UNIPAMPA).

---

**Gaudêncio Frigotto**  
(UERJ)

---

**Vera Peroni**  
(PPGEDU/UFRGS).

---

**Jorge Ribeiro**  
(PPGEDU/UFRGS).

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

V845e Vitória, Fernando Bilhalva

A educação profissional no contexto da agricultura familiar em Antônio Prado - RS: instrumento de subordinação capitalista / Fernando Bilhalva Vitória; orientadora: Marlene Ribeiro. Porto Alegre, 2011.

140 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

1. Ensino técnico. 2. Educação rural. 3. Agricultura familiar. 4. Capitalismo. 5. Políticas públicas. I. Ribeiro, Marlene. II. Título.

CDU – 377(816.5)

---

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939 neliana.menezes@ufrgs.br

## **DEDICATÓRIA:**

*Dedico ao meu filho Ulisses, à Cristina, minha companheira na luta de todos os dias; e aos companheiros, professores, trabalhadores que resistem as forças coercitivas e predatórias do capital. E para todos aqueles que falam, escrevem e analisam o capital, porque vêem que ele produz a riqueza, mas também a miséria; produz o explorador e o explorado, o farto e o faminto. É talvez aí, no cotidiano dos sujeitos de tal exploração, que a idéia vai de fato entender o quão importante é a cooperação do trabalho social e a cooperação da distribuição dos frutos do trabalho humano.*

## **AGRADECIMENTOS:**

Gostaria de agradecer primeiramente aos sujeitos da agricultura familiar de Antônio Prado e todos aqueles que lutam por meio do trabalho por dignidade no vislumbre de uma sociedade mais justa e solidária.

Ao amigo histórico, Cleder Fontana, companheiro de luta, e aos amigos da pós-graduação, em especial: Rita de Cássia Machado, mulher de fibra, ao Roberto Dornelles pela sabedoria ferrenha e humildade, Paola Purin, por toda força, desde o primeiro semestre, e ao amigo Roque Grazziola e sua família. E a todos os colegas que não se corroeram diante dos fantasmas da irresponsabilidade, da falta de ética, da falta de seriedade do pós-moderno, e das seduções do capital.

Aos professores, em especial minha orientadora, a professora Marlene Ribeiro, pela sensibilidade de mãe e compromisso com a universidade e todos que com ela trabalham. Além disso, agradeço pela amizade e por ser uma mulher/intelectual que não se entregou aos filisteus da cultura – aqueles que vendem o que sabem – e nem aos dragões que cospem a ideologia que as elites querem para manter a ignorância das massas populares e da pesquisa, como fazem certos intelectuais pragmáticos europeizados que vivem algemados ao capital e que agem como mascates do saber alienado, espreitando-se pelo oportunismo nos porões da academia.

Quero agradecer também o professor Jaime Zitkoski, pelas contribuições e paciência na disponibilidade do Estágio Docente. E agradeço, também, os professores: Augusto Triviños, Vera Peroni, Laura Fonseca e Alceu Ferraro. Por que nos últimos tempos, são poucos os intelectuais comprometidos com causa dos trabalhadores e que ainda fazem do Marx uma referência em suas pesquisas.

## RESUMO:

A presente dissertação de mestrado tem como foco de pesquisa a formação técnica rural no contexto da agricultura familiar no município de Antônio Prado – RS, através de uma parceria entre a Prefeitura Municipal deste município e o Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul - IFRS. Nesta perspectiva, partimos da hipótese de que, na história das políticas públicas para o campo, os interesses dos sujeitos específicos e a formação oferecida a estes se articulam dialeticamente aos interesses do capital, definindo, desse modo, as ofertas de educação profissional. Educação do campo é a categoria central bem como o materialismo histórico-dialético é o método orientador da análise. Com isso, pensamos ter os elementos necessários para desvendar as relações sociais e históricas interpostas na formação humana dos sujeitos. A educação é entendida como um espaço estratégico de luta e consolidação hegemônica de uma classe dominante. Mas é também, no caso da educação do campo, espaço importante de luta contra-hegemônica na luta pela terra, na garantia de trabalho, liberdade, emancipação, na produção de um projeto societário diferente, aonde o social preceda e determine o econômico. A educação do campo é tomada como instrumento de análise da formação profissional oferecida aos sujeitos da agricultura familiar de Antônio Prado – RS, estabelecendo múltiplas ligações no sentido de contextualizar as relações destes sujeitos, no contexto da realidade objetiva do curso técnico, em sua concepção e propósitos. Do mesmo modo, faz-se a relação com a totalidade, sob as bases do modelo flexível de acumulação do capital, da história da educação profissional como instrumento de inclusão capitalista e sob o prisma da educação rural como estratégia da manutenção das relações sociais de classes no campo. Na continuidade, reconstitui-se a história da formação social da cidade, associando as imigrações européias com a questão agrária brasileira, onde se resgata a importância destes sujeitos na produção de mais-valia no processo de produção do capital. De posse das categorias de análise e da contextualização histórica da região é possível efetuar-se o confronto entre a realidade objetiva dos sujeitos – agricultores familiares – e o sentido que assume a formação profissional oferecida nestes contextos histórico-sociais. Conclui-se que esta formação está voltada para subordinação ativa dos trabalhadores do campo, associada à contenção dos mesmos na região onde vivem de modo a não se dirigirem aos centros urbanos, e à criação de uma lógica produtiva de dependência sistêmica. Com isso, julga-se ter alguns elementos para compreender, na materialidade da política para a educação profissional do campo, mais propriamente nas suas contradições, tanto limites quanto possibilidades de uma formação humana.

**Palavras-chave:** Educação do campo; educação rural; educação profissional; agricultura familiar.

---

VITÓRIA, Fernando Bilhalva. **A Educação Profissional no Contexto da Agricultura Familiar em Antônio Prado - RS:** instrumento ideológico de subordinação capitalista. Porto Alegre, 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

## **ABSTRACT:**

The current master dissertation focuses on the rural technical system in the context of family farming in the town of Antonio Prado - RS, through a partnership between the City Hall of this city and the Federal Institute of Technological Education of Rio Grande do Sul – IFRS. From this perspective, we start from the assumption that in the history of public policy for the country, the interests of the specific subjects and the training provided to them are dialectically articulated to the interests of the capital, determining the offers of professional education. Education in the country is the central category, and the historical dialectical materialism is the guiding method of the analysis. Thus, we may have the necessary elements to reveal the social and historical relationships interposed in the human development of the subjects. Education is seen as a strategic area of struggle and hegemonic consolidation of a ruling class. But the education in the country is also an important area for anti-hegemonic struggle in the fight for land, job guarantee, freedom, emancipation, the production of a different societal project, where the social precedes and determines the economic. The education in the country is taken as an instrument of investigation of the professional training offered to the family farming subjects of Antonio Prado - RS, establishing multiple connections in order to contextualize the relationships of these subjects in the context of the objective reality of the technical course, in its conception and purposes. Similarly, the relationship with the totality is done under the foundations of the flexible model of capital accumulation, the history of professional education as an instrument of capitalist inclusion from the perspective of rural education as a strategy of maintaining the social relationships of classes in the country. In continuity, the history of the social development of the city is reconstructed, linking the European immigration to the land issue in Brazil, where we recall the importance of these subjects in the rise production in the process of capital production. In possession of the categories of analysis and historical contextualization of the region, it is possible to confront the subjects' objective reality - family farmers - and the direction that takes the professional training offered in these historical social contexts. It is concluded that this system is directed towards the active subordination of country workers, linked to the contention of them in the region where they live so as not go to urban centers, and to the creation of a productive logic of systemic dependence. Thus, it is thought to have some elements to understand, in the the materiality of policy for professional education of the country, more precisely in its contradictions, both limits and possibilities of human development.

**Key-words:** Education in the country, rural education, professional education, family farming.

---

VITÓRIA, Fernando Bilhalva. **A Educação Profissional no Contexto da Agricultura Familiar em Antônio Prado - RS: instrumento ideológico de subordinação capitalista.** Porto Alegre, 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.



# SUMÁRIO

<u><b>SUMÁRIO.....</b></u>	<u><b>9</b></u>
<u><b>INTRODUÇÃO.....</b></u>	<u><b>10</b></u>
<u><b>1- COMPREENDENDO AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO: evidenciando os antagonismos.....</b></u>	<u><b>20</b></u>
<b>1.1 – A EDUCAÇÃO RURAL: O paradigma do capitalismo agrário e braço histórico da educação capitalista do campo.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2 – A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O paradigma da questão agrária e de conceitos próprios de uma educação incompatível com a educação capitalista.....</b>	<b>28</b>
<u><b>2- COMPREENDO A REALIDADE: As origens históricas de Antônio Prado/RS e seus sujeitos.....</b></u>	<u><b>38</b></u>
<b>2.1 – Fatores para compreender as origens: A imigração dos Italianos no contexto da Europa no final do século XIX.....</b>	<b>38</b>
<b>2.2- A Imigração e sua função no contexto brasileiro do século XIX.....</b>	<b>44</b>
<b>2.3- Antônio Prado: Ontem.....</b>	<b>56</b>
<u><b>2. 4 - Antônio Prado Hoje: dados estatísticos.....</b></u>	<u><b>62</b></u>
2. 4. 1 - Localização.....	62
<b>2.5- Dados da educação no município.....</b>	<b>63</b>
<u><b>3 - O CONTEXTO DA AGRICULTURA FAMILIAR EM QUESTÃO: elementos materiais da crítica.....</b></u>	<u><b>66</b></u>
<b>3. 1 - O contexto da agricultura familiar: um olhar a partir dos sujeitos.....</b>	<b>68</b>
<b>3.2 - A agricultura familiar brasileira a partir dos dados censitários de 2006.....</b>	<b>77</b>
3.2.1 - A participação da agricultura familiar na estrutura agrária brasileira:.....	78
3.2.2- A participação da agricultura familiar em termos de produção em valores:.....	79
3.2.3- Pessoal ocupado no trabalho e por área:.....	79
3.2.4- Valor de produção a agricultura familiar em alimentos:.....	81
3.2.5 – Dos estabelecimentos que obtiveram financiamento.....	81
<u><b>4 – O CURSO DE FORMAÇÃO TÉCNICA OFERECIDO À AGRICULTURA FAMILIAR DE ANTÔNIO PRADO – RS.....</b></u>	<u><b>87</b></u>
<b>4.1 – Caminhos e Concepções.....</b>	<b>88</b>
<b>4.2 – A organização Curricular.....</b>	<b>97</b>
4.2.1 – A grade curricular e seus objetivos.....	98
4.2.2 – As Especificidades por Módulos de Estudo.....	99
<u><b>5 – O CONTEXTO ATUAL DA PRODUÇÃO CAPITALISTA E SEU PAPEL NA SUBORDINAÇÃO DO TRABALHO AO CAPITAL.....</b></u>	<u><b>109</b></u>
<u><b>6- MARCAS DE UMA EDUCAÇÃO SUBORDINADA: a educação profissional brasileira.....</b></u>	<u><b>116</b></u>
<u><b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b></u>	<u><b>124</b></u>
<u><b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b></u>	<u><b>131</b></u>
<u><b>ANEXOS.....</b></u>	<u><b>138</b></u>

## INTRODUÇÃO

Antes de qualquer possibilidade de pesquisa, gostaríamos de partir de uma premissa básica para entendimento do fenômeno educação a ser focalizado: a educação como tal é um lugar estratégico de luta e consolidação hegemônica de uma classe dominante, como também um lugar especial de luta contra-hegemônica na garantia do trabalho, liberdade, emancipação na produção de um projeto societário diferente, aonde o social venha antes, ou melhor, determine o econômico.

A partir da referência demarcada acima, nossa proposta de trabalho apoia-se numa concepção dialética da realidade, em que se destaca a categoria da contradição, produzida por Marx – na dinâmica do *trabalho*<sup>1</sup> como princípio educativo, ou melhor, a integração entre trabalho e educação como desafio de uma educação com características emancipatórias, para além das ideologias do desenvolvimento econômico, como a do capital humano e da teoria da competência e da empregabilidade. Assim, compreendo a formação humana tal como proposta na citação abaixo.

Baseada em Marx (1982; 1979); Marx e Engels (1992) Gramsci (s/d), Lukács (1978), Frigotto (2002), Nosella (1990) e em estudos que desenvolvo em Ribeiro (1999), conceptualizo a formação humana em uma dimensão omnilateral, que se constitui em processos contraditórios de objetivação e subjetivação assentados sobre o trabalho como o elemento crucial que articula dialeticamente a satisfação das necessidades com a conquista da liberdade. (RIBEIRO, 2002, p.3)

Entendendo a formação humana dentro da dimensão omnilateral, pensamos que o conhecimento, a pesquisa e a apreensão daquilo que consideramos o concreto, implica

---

<sup>1</sup>. O que distingue o homem dos outros animais, num dado momento da história, é que ele produz sua própria existência pelo trabalho, ou seja, a forma como ele se apresenta no mundo, coincide com "o que" e "como" ele produz. A produção da existência não é um processo dividido em formas de trabalho pensado e praticado, mas como um todo. Porém, com o advento da propriedade privada e a divisão social do trabalho, cria-se uma dicotomia, ou seja, o trabalho intelectual e o trabalho manual. Por exemplo: gozo e trabalho, produção e consumo, miséria e opulência, individual e coletivo, o público e o privado. No entanto, a possibilidade de viabilizar a superação destas dicotomias existentes, na criação de condições que leve à emancipação humana, reside na integração entre ensino e trabalho, ou Trabalho e Educação (SANTOS 2005).

apreender as coisas como integradas em uma totalidade porque se apresentam como um todo estruturado de forma dialética, expressão de múltiplas relações. Para isso, pensamos que seja necessário nos apoiarmos num método que parta da materialidade, e que nos mostre a forma como a realidade se manifesta. Pensamos ainda, que conceber o mundo como uma totalidade exige o conhecimento das partes e, conseqüentemente, da relação entre elas, ou seja, a matéria e o movimento desta materialidade. E é dentro desta dinâmica e construção do pensamento que pretendemos articular a elaboração de nossa proposta de trabalho de pesquisa. Isso porque:

A tentativa de aproximação e apreensão do real requer uma análise dialética e histórica, para atingir um nível explicativo da realidade. [...] A realidade é um todo que se constrói e, para apreendê-la, é preciso ter a compreensão de sua dinamicidade, que constitui ou que resulta de um conjunto de elementos e sujeitos que não poderão ser relegados ao esquecimento por parte do pesquisador (GRITTI, 2008, p. 17).

A partir da relação dialética com e para com a realidade – pensamos que a dialética permita não só a compreensão da dinamicidade como a autora acima trata, mas o desvelamento da realidade tomando como referência as contradições materiais da própria realidade que se manifestam a todo o momento.

A pesquisa que sustenta a dissertação aqui apresentada trata de um estudo na área da relação trabalho-educação e no contexto da agricultura familiar na cidade de Antônio Prado – RS. Envolve agricultores familiares jovens e adultos enquanto sujeitos que retornam aos bancos da escola inseridos em uma política focal de governo, a de educação profissional para agricultores, vinculada ao Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul e a Prefeitura de Antônio Prado/RS. Propõe-se a compreender os riscos e as possibilidades para a manutenção e controle do território camponês (FERNANDES, 2006) a partir da contradição entre educação rural e educação campo.

As pesquisas a respeito do campo brasileiro, nas grandes áreas do conhecimento, estão sendo desenvolvidas a partir de dois paradigmas: paradigma da questão agrária – PQA; paradigma do capitalismo agrário – PCA (Fernandes, 2006. p. 37).

A diferença entre estas duas perspectivas está no sentido de que o paradigma do capitalismo agrário não vê problemas ou contradições na sua lógica, a não ser em algumas

disfunções que podem ser resolvidas pelo próprio capital. Já a perspectiva do paradigma agrário propõe-se como superação do próprio capitalismo, ou seja, a questão agrária é inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo (FERNANDES, 2006). Logo:

Neste sentido a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital. (FERNANDES, 2006, p. 37).

O confronto entre as práticas e concepções que sustentam a educação rural e a educação do campo<sup>2</sup> põe em contraste a disputa por um projeto de nação, e principalmente pela concepção e execução deste projeto, por parte das forças populares do campo, além de ir contra todas as formas de destruição do campesinato, que se torna mais vulnerável na atual dinâmica do capital flexível que investe, principalmente, no processo de expropriação da terra.

Deste modo, a pesquisa orienta-se para a questão: que concepção e formação educativa fundamentam seu processo formativo para sujeitos específicos, provenientes da agricultura familiar. O propósito é entender as contradições entre uma educação com fins de manter as amarras ao capitalismo agrário ou uma formação para emancipação humana que tenha como horizonte as necessidades dos trabalhadores e de suas vidas em vez de um setor específico de mercado proveniente do paradigma da questão agrária. Ampliando a questão acima, perguntamos:

A formação oferecida através dos cursos que são objeto de análise pode estar articulada com uma proposta de formação emancipatória, integral, no sentido de alavancar o desenvolvimento local do território camponês ou volta-se para a integração e a cooptação da “agricultura familiar” ao “agronegócio” na expulsão da terra de trabalho? E, nesta perspectiva dialética, quais as potencialidades para uma formação integral dos filhos dos trabalhadores da agricultura familiar e quais os limites colocados para que esta formação possa avançar no sentido da emancipação humana em tempos de capitalismo flexível, que

---

<sup>2</sup> Com letras iniciais maiúsculas na obra de Fernandes (2006).

vê nos camponeses um empecilho às políticas do capital agro-industrial, comercial e financeiros?

No estudo desenvolvido por Silvana Gritti (2008) a história da educação rural brasileira tem “sido marcada por concepções utilitaristas” (Op. Cit., p. 34), a partir de uma ótica de relações sociais e de trabalho externas aos trabalhadores do campo visando domesticar sua prática e direcioná-la para a modernização da agricultura que “nasce de uma base concreta de produção da realidade econômica, social e cultural” (Idem, p. 35). Esta modernização vem acompanhada de um discurso que a considera como essencial para o progresso e felicidade do homem do campo. Com isso, conforme Sobral (2007, p. 3 – 4):

A modernização na agricultura, a transformação tecnológica no meio rural, a tecnificação crescente dos produtores familiares ligados às agroindústrias, a teoria do capital humano e a “Revolução Verde”, foram condicionantes para que o capital agroindustrial demandasse um profissional que desse conta de promover uma nova extensão rural: o Técnico em Agropecuária.

E ainda,

Com a elevação do padrão técnico de produção, ocorrido a partir da década de 60, o sistema de produção ficou mais complexo, necessitando de um aporte maior no condicionante técnico. Ocorreu a necessidade de se aumentar a produtividade, sendo que para isso, se fez necessária a adoção de novas tecnologias na produção agropecuária. É nesse contexto que surgiram as Escolas Agrotécnicas Federais (SOBRAL, 2007, p. 6).

A partir destas e outras contradições, entre a concepção de educação rural e de educação do campo, que é uma perspectiva de contraponto, pensamos que o ponto *de partida seja o movimento do real*, no sentido de contextualizar a realidade particular enquanto proposta política de desenvolvimento local, num movimento da totalidade, como estratégia de superação da crise atual do capital e garantia da integração dos sujeitos por ela contemplada. Deste modo, reiteramos a educação como elemento estratégico de autonomia e de alternativas de trabalho e renda, no sentido de recuperar a relação entre trabalho e conhecimento, ou melhor, a dimensão ontocriativa do trabalho que cria e recria o homem a todo o momento. Por isso,

Antes de tudo, 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. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põem em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mão -, a fim de apropriar-se dos recursos natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2008, p. 211).

A compreensão e importância do trabalho em Marx “não se reduz à atividade laborial ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana” (FRIGOTTO, 2005, p. 58). Complementando esta afirmação de Gaudêncio Frigotto, na visão de Saviani (1986, p. 14):

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho.

Por isso, tendo por referência o trabalho como princípio educativo, sendo os cursos, que são objeto de análise, diretamente ligados à relação com o trabalho agrícola e com a existência objetiva das pessoas do campo, pensamos em analisar a política da parceria adotada para a formação profissional agrícola deste curso em Antônio Prado - RS, no sentido de *desvendar* “que formação para qual agricultura?” (GRITTI, 2008).

Há necessidade, ainda, de incluir nesta pesquisa os desdobramentos da crise iniciada em setembro de 2008<sup>3</sup>, no campo social, político, ideológico e, em particular, no educacional, depois da fase de expansão, denominada *Era de Ouro*<sup>4</sup> do capitalismo, estruturada pelo modelo fordista de produção associado ao Estado de Bem-Estar Social, com ganhos reais para uma parcela da classe trabalhadora. Nesta fase identificada por Eric Hobsbawm como “a Era de Ouro”, principalmente nos países do hemisfério norte, eliminou-se substancialmente a pobreza, o desemprego em massa, a miséria e a instabilidade econômica através de uma intervenção efetiva do Estado, principalmente na relação capital e trabalho.

É evidente que a Era de Ouro pertenceu essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos, que, por todas essas décadas, representara, cerca de três quartos

---

<sup>3</sup> A referência desta possibilidade é de Mészáros (2009).

<sup>4</sup> A referência do termo é de Hobsbawm (1995).

da produção do mundo, e mais de 80% de suas exportações manufatureiras [...] desemprego em massa? Onde se poderia encontrar no mundo desenvolvido da década de 60, quando da Europa tinha uma média de 1,5% de sua força de trabalho sem emprego e o Japão 1,3% (HOBSBAWM, 1995, p. 255).

É preciso considerar, no entanto, que estas conquistas da classe operária européia e norte-americana resultaram do aprofundamento da exploração dos trabalhadores dos países pobres em que, no caso da América Latina, ocorreram ditaduras, como no Brasil, com o apoio dos Estados Unidos. A partir desse panorama, nossa intenção é tentar demonstrar e que boa parte das relações políticas, sociais, econômicas, culturais, e educacionais, são fruto do movimento maior, mais amplo, e, portanto,

Totalmente ao contrário do que ocorre na filosofia alemã, que desce do céu a terra, aqui se ascende da terra ao céu. Ou, em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. E mesmo as formações nebulosas do cérebro dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a eles correspondem, perdem toda a aparência de autonomia. Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX & ENGELS, 2001, p. 19-20).

Na contribuição de Marx e Engels – na *Ideologia Alemã*, percebe-se a força e o papel das relações de produção na transformação das relações sociais e um compromisso com o trabalho humano, não imaginado ou idealizado. É, portanto, vital que o ponto de partida da história das coisas – e do particular que nos debruçamos estudar –, seja o movimento do capital, ou da relação entre este e o trabalho, considerando a possibilidade de desfeticizar seus desdobramentos e mistérios encobertos na realidade objetiva. Isso porque entendemos que o movimento do real pode ser o caminho para a possibilidade de uma visão crítica da realidade, na busca de uma totalidade que trabalha com a materialidade histórica e dialética, como fio condutor e referencial teórico de análise das interfaces da educação profissional rural e da educação do campo.

Na visão de Jandir Zanotelli (2003, p. 107), na questão sobre a dialética em Marx, em seu livro: *Orçamento Participativo: Pressupostos Ético-críticos da Participação*

*Popular para além da Dialética*, podemos ter uma idéia do real e das relações que constituem o real. Ou seja,

O fundamento último da realidade é o trabalho. Ele é (como diria Adam Smith) a origem de todo o econômico, o horizonte ontológico de compreensão da ciência econômica. A categoria mais simples, o fundamento de tudo o que é produzido. O trabalho é categoria e realidade configurante desta realidade. Dele deriva a totalidade concreta e histórica.

Outra perspectiva semelhante também se encontra em estudos desenvolvidos por Marise Ramos (2005, p. 14) quando esta afirma que:

o real é tanto material - a natureza e as coisas produzidas pelos homens - quanto social, configurado pelas relações que os homens constroem entre si. É pelas relações homem-natureza e homem-homem que o ser humano produz sua existência como espécie e como sujeitos singulares.

A historicidade da realidade funda-se no horizonte do trabalho – pois sem esta categoria fundante torna-se impossível darmos conta de um estudo em ciências sociais – que trate do trabalho e de seus desdobramentos, principalmente da relação entre este e educação. Por isso, na argumentação da mesma autora (RAMOS, 2005, p. 14).

...partimos de alguns conceitos tomados do método materialista histórico – dialético, **como o corte de classe**, a fim de elaborar a análise das contradições de modo a permitir que se possam visualizar as possibilidades e os limites daqueles para uma formação humana integral

Na ótica da valorização da experiência, dos saberes e da cultura que lhe são peculiares, julgamos importante expressar as origens das nossas indagações quanto ao tema de pesquisa, no sentido de dar suporte à práxis – no vislumbre da possibilidade de uma educação humana integral dos povos do campo, que historicamente foram sucumbidos ao esquecimento em termos de políticas públicas e sociais. Do mesmo modo, por entendermos que o papel da história é importante, a fim de escaparmos de qualquer dita objetividade científica, neutra e desinteressada, seja de pesquisa de cunho quantitativo ou qualitativo<sup>5</sup>, todo o material trabalhado e adquirido é produzido a partir de um *referencial teórico*<sup>6</sup>, que

<sup>5</sup>. É necessário frisar que esta dicotomia entre pesquisa quantitativa e qualitativa é ideológica, pois quantidade e qualidade se complementam, e só podem ser indicadas tendo por referência uma determinada realidade concreta.

<sup>6</sup>. Quanto à referência metodológica, acreditamos que existam, basicamente, três possibilidades de apreensão do real enquanto visão de mundo: o positivismo que estaria no fato como dado e sem causa, ou seja, não tendo origem, a não ser em fatos estanques e estáticos, logo não tem possibilidade de transformação. A fenomenologia, que é uma proposta contundente – porém, na busca do essencial do mundo vivido, cai num puro subjetivismo, colocando todas as causas materiais entre parênteses, ou seja, nega de certa forma as causas e, conseqüentemente, a transformação objetiva deste mundo, esquecendo da historicidade das coisas e principalmente do homem. E o materialismo dialético, que tem por base o mundo material, onde o princípio motor de entendimento da realidade histórica e material está na contradição, ou seja, todos os fenômenos sociais, como no caso particular da educação, possuem seu contrário, ou contraditório.



traduz uma visão de mundo. Ou seja, que olha para realidade e, principalmente, interfere nela, com objetivo de elevar a prática a uma práxis social comprometida, a fim de dar uma resposta e transformar a realidade estudada.

O interesse que me trouxe até esta empreitada de pesquisa – assumindo esta afirmação e, por isso, na 1ª pessoa do singular – seja minha inquietude histórica com o curso da vida e as amarras que circundam este viver, dentro de uma lógica material de raízes econômicas e políticas. Além disso, considero a categoria classe social como outro pressuposto fundante do entendimento da realidade que historicamente se consolidou em nossa sociedade – na relação entre capital e trabalho. Este é, portanto, o fio condutor para a compreensão de qualquer fenômeno social, caso queiramos ir às raízes, à essência, ou ao concreto pensado das relações humanas, a partir do concreto empírico que, no caso, trata-se de liberdade, autonomia, emancipação: princípios e, no mesmo movimento dialético, fins da formação humana (RIBEIRO, 2010).

É dentro deste movimento, que penso situar minha existência material e historicamente construída para penetrar e aprofundar as indagações de que parto nesta pesquisa. Nessa existência inclui-se a experiência de pertencer a uma família de trabalhadores rurais, de ter estudado em escolas rurais multisseriadas e de ser filho de uma professora destas escolas que, como registram estudos de Calazans (1993) e Gritti (2003), não levam em conta a realidade rural, o trabalho com a terra e a cultura que daí se forja. Mas, do mesmo modo, também por ter recebido uma formação religiosa que não considerava essa experiência.

É preciso considerar, além disso, que a educação não leva em conta a história do trabalho humano, mas a adequação ao capital seja de forma violenta, ou de modo sutil, através da ideologia necessária à reprodução da sociedade vigente, que encobre o sentido do trabalho oculto na forma de emprego assalariado, submetido ao capital, fazendo dos espaços geográficos do campo, territórios de negócio e não de trabalho e dignidade.

Além destas circunstâncias formativas, o interesse de pesquisa também é demarcado pela construção humana com amarras na Filosofia da Libertação, na Teologia da Libertação, e no encontro com Marx, a partir da monografia final do curso de Filosofia da

---

“Por isso, consideramos, como válido o enfoque histórico-estrutural para nossa realidade social que, empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125).

Universidade Católica de Pelotas – UCPel, em 2003, intitulada: *Compreensão e Sentido da História Em Marx*<sup>7</sup>.

Neste caminho, partimos do pressuposto de que a realidade histórica só pode ser compreendida e abarcada a partir da própria materialidade, ou seja, que o presente tem uma história. O presente é produto de uma construção humana, vinculada a um determinado modo de produção, mas, para chegarmos a esta descoberta, foi necessário estabelecermos um referencial teórico que pudesse dar conta de nossas perguntas iniciais. Para isso, escolhemos a filosofia associada à compreensão da história em Marx, mais especificamente, ao papel da história no sentido marxiano.

Para a descoberta daquilo que é a história e o pensamento de Marx foi necessário apreender quais as causas que levaram à determinada formulação ou concepção histórica. Por isso, em nosso entendimento, foi primordial estabelecer a definição metodológica de Marx para a compreensão de sua obra. “É ela, que em última instância, possibilitou-nos a chave de leitura de seus conceitos e o resgate de sua atualidade” (KAMMER, 1998, p. 12).

Na sequência abordaremos a relação entre a (re) produção do capital, no sentido de dialogar, no contexto do modo de produção capitalista, considerando o modelo flexível adotado, com as consequências desta reprodução nas estratégias de invasão do território camponês, sendo que este, na realidade atual, constitui-se em empecilho aos interesses da acumulação primitiva de capital, também denominada por David Harvey (2004), como o novo imperialismo ou espoliação.

A relação-capital pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho. Tão logo a produção capitalista se apóie sobre seus próprios pés, não apenas conserva aquela separação, mas a reproduz em escala sempre crescente. Portanto, o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. (MARX, 1996, p. 328).

---

<sup>7</sup>. O que nos levou a buscar o sentido do que seja a história em Marx e a sua contribuição, está estreitamente ligado às indagações e perguntas que nos vieram e vêm a todo o momento, principalmente sobre nosso tempo presente. Um exemplo destas perguntas refere-se ao por que da fragmentação, desconstrução, falta de sentido, e de mercado total em todas as relações sociais, políticas, econômicas e também afetivas do cotidiano, transformadas em mercadoria. Como entender o humano como puro objeto trocável, que se vende a todo o momento para sobreviver, neste período chamado de neoliberal ou pós-moderno? A partir destas primeiras indagações fomos levados a perguntar como dar conta do presente, ou aquilo que levou ao produto que estamos a vivenciar hoje e de como escapar ou pelo menos dar uma explicação que não recaia em mais uma fragmentação de nosso tempo. E ainda, até onde damos conta da história?

Partindo da definição, proposta por Marx, no processo da relação-capital, que pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade dos meios de produção que definem as condições de realização do trabalho passaremos a demarcar, a partir de agora, alguns conceitos relacionados à educação do campo como instrumento de análise do particular da pesquisa – o curso de formação técnica no contexto da agricultura familiar. Na continuidade e numa relação dialética, contextualizar com o todo no confronto da proposta com o movimento do real, que é conflituoso e contraditório, a partir da história da região e da realidade específica dos sujeitos da agricultura familiar de Antônio Prado – RS.

A dissertação está organizada da seguinte forma. No **primeiro capítulo** são trabalhadas as principais concepções sobre educação rural e do campo, enquanto categorias de análise do objeto de pesquisa - a educação técnica rural oferecida em Antônio Prado/RS e suas repercussões no cotidiano de sujeitos da agricultura familiar, além de mediato expor os antagonismos. No **segundo capítulo** trataremos a história da formação social da cidade de Antonio Prado, no estado do Rio Grande do Sul, a partir das imigrações européias juntamente com a questão agrária brasileira, destacando a importância dos trabalhadores imigrantes na produção de capitalista do Brasil e no processo de ocupação da terra pelos colonizadores. No **terceiro capítulo**, o contexto dos sujeitos da agricultura familiar como elementos da crítica material da educação oferecida aos sujeitos da agricultura familiar.

No **quarto capítulo**, pretendemos trazer elementos que permitam caracterizar o curso de educação profissional técnica existente na cidade de Antônio Prado – RS, com base em documentos elaborados para a sua fundação pelas instituições que são por ele responsáveis - o Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul – IFRS e a Prefeitura Municipal de Antônio Prado/RS e das entrevistas de campo com os sujeitos da agricultura familiar.

**Por fim**, vamos estabelecer múltiplas ligações no sentido de abordar as relações deste curso, no contexto do capital flexível, e da história da educação profissional voltada aos interesses do capital nos dois últimos capítulos.

# **1- COMPREENDENDO AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO: evidenciando os antagonismos.**

O presente capítulo pretende resgatar as principais categorias ou concepções sobre educação rural e a educação do campo, a fim de estabelecer alguns instrumentos – como categorias de análise do objeto de pesquisa, frente à educação profissional rural oferecida em Antônio Prado - RS, e do efeito desta na prática, mais propriamente, no cotidiano de sujeitos da agricultura familiar, historicamente constituídos, no sentido de entender as possibilidades e os riscos, principalmente no que tange à propriedade da terra, objeto de disputa na relação capital e trabalho, além de expor de imediato o antagonismo em termos de concepções e projetos societários em disputa.

## ***1.1 – A EDUCAÇÃO RURAL: O paradigma<sup>8</sup> do capitalismo agrário e braço histórico da educação capitalista do campo.***

Primeiramente, é necessário lembrar que a história da educação brasileira tem sido marcada por uma dicotomia histórica entre um saber das elites, proprietários de terra e de capital, e um saber de adestramento para os trabalhadores, principalmente pelos seus matizes de civilização organizada sob o prisma de colônia europeia a partir do século XV. A partir desta dinâmica, a educação no Brasil assenta-se sobre bases de um processo discriminatório entre as elites econômicas, detentoras do poder econômico-político, e os seus subordinados, processando-se assim a cisão, pela divisão social do trabalho, entre saber teórico e o saber prático, ou melhor, entre quem pensa e quem executa.

---

<sup>8</sup> O conceito de Paradigma está relacionado na forma em geral como concebemos e intervimos no mundo. Mas o termo é atribuído à obra: *Estruturas das Revoluções Científicas* (1962) de Thomas Kuhn, estabelecendo duas definições chaves: primeiro – o paradigma como “a constelação inteira de crenças, valores, técnicas etc. compartilhada pelos membros de determinada comunidade”, ou seja, uma matriz disciplinar; e segunda – “uma espécie de elemento desta constelação, as soluções concretas de quebra-cabeças da ciência normal”, ou seja, um exemplar. Ver: OUTHWITE, William & BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

Na colonização brasileira, os colonizadores também dividiram as terras em grandes latifúndios como também em doze capitanias hereditárias e em sesmarias de terra. Observa-se, assim, que a estrutura que o Brasil teve em seu fundamento, uma colônia constituída de latifúndios escravagistas, monocultores, exportadores, sem o mínimo respeito para com seres humanos que já ocupavam a terra – os povos indígenas muitos dos quais foram totalmente exterminados – ou com os que foram arrancados da África. Com isso não manifestavam nenhuma espécie de preocupação com os sujeitos que aqui viviam e muito menos com a depredação dos recursos naturais ou o cuidado com a terra. Esta era a lógica usada para obter-se lucro como base do processo de acumulação colonial, assumindo outras faces embora sem perder em essência, na moderna agricultura capitalista, caracterizada por um processo de acumulação primitiva<sup>9</sup>.

Portugal invadiu estas terras do que é hoje o Brasil como se ninguém as habitasse; matou e expulsou os nativos que aqui habitavam e, como estes fugiam pela selva adentro porque a conheciam, trouxe africanos como escravos. Sugou as riquezas vegetais e minerais, explorou os trabalhadores no plantio da cana, do algodão, do café, na extração de minérios, arrancando a liberdade dos povos africanos que aqui escravizava, e o espaço das populações autóctones, os povos indígenas. Estes resistiram, mas muitas etnias foram totalmente dizimadas e hoje, mesmo que alguns grupos indígenas estejam organizados, no total não passam de 300.000. Nesse processo, milhões de índios foram praticamente aniquilados, e sua cultura destruída, por uma espécie de colonialidade do poder (e do saber) que comanda nossa formação social. Segundo (GONÇALVES, 2003, Apud. CANUTO, 2004, p. 3):

o melhor indicador dessa colonialidade se faz sentir na própria idéia de modernização que, sempre, aparece justificando e legitimando a re-produção das relações sociais e de poder no Brasil do que, talvez, o melhor exemplo hoje seja a expansão do agronegócio, [...] a violência continua subjacente estruturando as relações sociais e de poder.

Também os negros adubaram este solo com seu sangue, em nome da liberdade. Revoltaram-se e conseguiram sua “libertação”, porém, incompleta, pois lhes foi negado o direito à propriedade da terra de trabalho e ainda hoje lutam por reconhecimento e o direito ao trabalho e a terra. Desde o início da colonização até os dias de hoje, a terra jamais saiu das mãos da classe dominante. Uma classe branca que se diz dona quase divina dessas

<sup>9</sup>. Sobre a história da sociedade brasileira consultar: ALENCAR, Chico; CARPI, Lucia; RIBEIRO, Venício. História da Sociedade Brasileira. 16. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1996. Sobre a história da educação no Brasil, entre outros autores, pode-se consultar ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

terras, que, em alguns casos, remete-se aos antepassados para se legitimar e continuar no poder e na manutenção da propriedade.

Primeiro as capitânicas, depois as sesmarias, e por fim, o latifúndio capitalista, legitimado na atualidade pelo agronegócio. Tanto o escravo como o trabalhador rural de pequena propriedade e os demais trabalhadores das cidades (remanescentes do campo), construíram a riqueza deste país, mas foram os únicos que não a desfrutaram<sup>10</sup>.

Mais tarde, com a ditadura militar, também foram forjadas políticas de ocupação da Amazônia por empresas de colonização, ocupando terras públicas para explorar madeira e recursos naturais<sup>11</sup>. Visualizam-se nestas políticas a intenção de um salto qualitativo, tanto na possibilidade de aceleração da urbanização e da industrialização crescente no país, conhecida como relação urbano-industrial, quanto na criação de um exército de reserva de mão de obra assalariada após a escravidão, que foi muito lucrativa durante mais ou menos 300 anos.

Nesta perspectiva, a dinâmica das políticas adotadas sempre esteve a favor dos grandes proprietários, fazendeiros de café que, com os lucros da venda e da exportação do café, começam a investir em processos de industrialização. Formularam-se políticas de ocupação do território nacional, possibilitando as imigrações européias, com a concessão, por parte do Estado, de pequenas parcelas de propriedade, especialmente no final do século XIX – com a imigração européia.

A imigração européia não é um fato isolado, mas é constituinte de um processo de globalização do capitalismo imperialista daquele momento, e principalmente da criação de focos de fontes de matéria-prima, consumo e trabalho explorado. Mas, sobre os detalhes do tema, apresentaremos mais adiante no fato histórico e material da imigração européia, principalmente no caso dos italianos no Rio Grande do Sul, no sentido de compreender a dinâmica da formação e implicações econômicas do município de Antônio Prado, local de nosso objeto de pesquisa.

---

<sup>10</sup> O desenvolvimento histórico deste processo selvagem de dominação e exploração produz hoje a convulsão social desenfreada dos grandes centros urbanos e de uma massa de miseráveis, do qual, o próprio sistema se alimenta e se auto-reproduz. Sobre a desigualdade como produto e condição do projeto de sociedade brasileira. Ver: FRIGOTTO, A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

<sup>11</sup> Sobre a ocupação da Amazônia consultar: RIBEIRO, Marlene. De Seringueiro a Agricultor-Pescador a Operário Metalúrgico. Um estudo sobre o processo de expropriação/proletarização/organização dos trabalhadores amazonenses. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1987. Dissertação de Mestrado. 375 pp.; PERIPOLLI, Odimar João. Amaciando a Terra – O Projeto Casulo: um estudo sobre a política educacional dos projetos de colonização do Norte de Mato Grosso. Porto Alegre: PPGEDU/FACED/UFGRS, 2002. Dissertação de Mestrado. 152 pp.

Por estas e outras implicações, o campo e dentro dele, em especial, a educação rural, nunca esteve como centro do debate – mas no esquecimento. Tendo seu começo, no fim da escravidão e início da industrialização do país, e a inserção do Brasil como país produtor de matéria-prima, ou seja, o campo e a educação rural saem do esquecimento a partir dos interesses do capital. Conforme (DAMASCENO E BESERRA, 2004, p. 75):

Diferentemente do que se propalava quando a educação rural era um projeto ligado ao desenvolvimento do país cuja vocação de país agrícola demandava políticas específicas de educação rural... É nesse contexto que vários programas de educação rural são implementados e, por razões óbvias, além das dificuldades da dispersão da população rural, sistematicamente fracassam — ou pelo menos fracassam em relação às metas propostas.

Apesar de haver um conjunto de projetos e programas voltados para esta preocupação, em nenhum momento da história da educação rural ela foi prioridade, no que tange às políticas e mesmo ao financiamento sistêmico, ficando na marginalidade no conjunto das políticas sociais, demarcando o fracasso histórico das mesmas. O que se constata não somente em termos materiais como também imateriais. Na análise de Marlene Ribeiro (2010, p. 166): “apesar de terem sido aplicados vários programas e projetos para a educação rural, essa não se constituiu, em nenhuma época, como prioridade dos investimentos públicos; ao contrário, sempre desempenhou um papel marginal no conjunto das políticas sociais”. Assim sendo, o campo é visto como lugar de atraso, na dinâmica da produção, tanto em termos sociais e culturais na construção do estereótipo do homem rude e sujo. E Ribeiro, na mesma obra, segue citando os estudos efetuados por Calazans; Castro; Silva (1981, p. 171):

Com isso, o trabalhador do campo é percebido como “desnutrido” (carente de alimento), ignorante (carente de informações), doente (carente de saúde), isolado (carente de contatos com o exterior), anômico (carente de laços sociais e consciência, é avesso à solidariedade social.

Tal foi o modo do estigma da inferioridade, que até hoje o problema da educação rural não foi resolvido, e não é por acaso que os mais altos índices de analfabetismo do país estão localizados na zona rural (DAMASCENO E BESERRA, 2004, 75).

Somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX é que o problema da educação rural foi encarado mais seriamente. Isso que significa, paradoxalmente, que a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado e da inserção do Brasil como dependência estrutural, justamente num momento

em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial (DAMASCENO E BESERRA, 2004, 75). “O objetivo era aparelhar convenientemente para adequar-se as novas formas que assumia a dependência estrutural, no momento em que se iniciava um incipiente processo de industrialização no Brasil (RIBEIRO, 2010, p. 166).

Nesta perspectiva, a educação assume um processo de integração, no que tange à preparação das populações do campo, no sentido da adequação ou subordinação ao modo de produção capitalista, combinado com a expulsão da terra na formação de uma força de trabalho explorada para a indústria nascente.

Dentro desta lógica, a educação transforma-se em ferramenta que leva aos povos, ditos atrasados do campo, todo conhecimento científico e técnico – a fim de superar seu suposto atraso pré-capitalista.

O progresso e o desenvolvimento, principais expressões da narrativa evolucionista, exigiam o fim do campo e do camponês, — já que ambos eram sinônimos de passado e atraso. Em tal narrativa cabiam todos os matizes políticas, independentemente de capitalistas ou socialistas (DAMASCENO; BESERRA, 2004, 76).

Esta concepção evolucionista do processo material foi de tal forma que, mesmo à esquerda daquele período, se equivocou na análise da questão agrária brasileira, considerando o Brasil um feudalismo tardio. Somente com Caio Prado Junior, esta questão foi esclarecida, num movimento contrário a esta concepção, principalmente do latifúndio como feudo, ou seja, desde o surgimento das colônias, o problema agrário é produto do capitalismo. Isto é, a chegada de Portugal é o capitalismo em ação, é a prática burguesa em ação, a modernidade em ação e não a lógica medieval. Prado Junior defendia a tese de que as relações de produção tipicamente capitalistas já eram dominantes na agricultura brasileira desde o início da sua colonização não representando uma passagem, e, portanto, se houvesse uma reforma agrária deveria ser anticapitalista. (Apud MERA, 2008, p. 11).

Por outro lado, a educação não tem o poder de mudar as estruturas agrárias, mas somente de assegurar a adaptação das populações rurais, como mão de obra para indústria nascente, eliminando formas de agricultura tradicional sem nenhuma segurança de inserção no dito novo e moderno modelo agrícola adotado. Em outras palavras, levando a



desagregação das populações rurais e a invasão do campo pela lógica capitalista, transformando tudo e todos em meios para determinados fins, no caso aqui, de acumulação.

A introdução do complexo agroindustrial, também trouxe consigo a necessidade de trabalhadores preparados ou “educados” para as novas demandas de mão-de-obra, além de formar para o consumo de novos produtos derivados da produção agrícola (insumos), destruindo a agricultura de subsistência, por um processo lucrativo e rentável, onde a terra e trabalho humano tornam-se mercadorias.

Para Marlene Ribeiro (2010, p. 169), as receitas para suprir as carências reservaram à educação uma missão redentora como um remédio para reabilitar o corpo social enfermo, conferindo-lhe um papel determinante na transformação social do meio rural. Em todo este processo, em nenhum momento houve a participação dos povos do campo, em termos de consulta ou mesmo participação direta na deliberação destas políticas de desenvolvimento. Na prática, todas foram estabelecidas como pacotes, para os ditos marginalizados do processo capitalista.

Com isso, é fácil deduzir que as políticas sociais destinadas às populações camponesas, em particular a educação, tiveram maior incremento e volume de recursos quando havia, por parte dos sujeitos do capital, interesses ligados a expropriação da terra e à conseqüente proletarização dos agricultores, combinado com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica (RIBEIRO, 2010, p. 171).

Além da formação de uma massa disciplinada de trabalhadores, criou-se uma massa de consumidores dos produtos agropecuários – dependentes de uma determinada indústria. Prevaleceu, com isso, a visão de civilização urbana sobre o mundo rural, destruindo qualquer saber historicamente construído pelos povos do campo e de seu trabalho com a terra, agora cada vez mais escasso com a invasão da lógica de mercado e permanecendo a escola no meio rural mercê dos interesses de classe dominante.

A herança deste processo de dominação, também tem sido articulada hoje na destruição e reconstrução (GRITTI, 2008) dos pequenos produtores rurais configurados na agricultura familiar, em cooptação agressiva ou sutil, via as demandas de mercado do capitalismo agrário atual, configurado no agronegócio. No decorrer deste processo, a educação tem desempenhado um papel estratégico no sentido da expulsão e aniquilação

dos trabalhadores rurais e também na destruição de múltiplos valores da cultura do campo que estão para além de uma relação de produção econômica, mas trata-se de vidas e história de um povo que luta e trabalha com e por dignidade. Segundo (FERNANDES, Apud, CANUTO 2004, p. 2):

O agronegócio é o novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. É uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias.

A partir destas contradições históricas, é neste âmbito que as políticas são elaboradas, num processo de interesses subjacentes acompanhando as transformações da base econômica, principalmente depois da abolição da escravatura com a necessidade de modernização da agricultura associada ao capitalismo agrário de grande propriedade como herança do latifúndio histórico da invasão européia.

É neste contexto histórico que vai se constituir a relação de uma escolarização do campo ou escola rural, sob o prisma da modernização de cunho industrial, implementada a partir do início do século XX, onde as formas de conceber o mundo rural estarão voltadas para a empresa rural e urbana, na ausência de uma política educacional que contemple a singularidade do meio rural e principalmente das pessoas que lá vivem do seu trabalho. Deste modo, a educação neste espaço é um projeto em disputa, entre o capital e trabalho. Sendo que a educação que historicamente forjou-se, não se deu “do chão da terra, mas do chão da fábrica” (GRITTI, 2008, p. 106).

Em seu estudo sobre a *Educação Rural e Capitalismo* (2003, p. 47) a pesquisadora Silvana Gritti demonstra alguns mecanismos que perpassam através da escola e que atingem, decisivamente, os trabalhadores rurais e seu mundo, pois a partir da expansão do capitalismo no campo é que a educação do campo torna-se importante. Porém, apesar de sua importância no cenário do desenvolvimento industrial urbano, segundo a autora, não há vestígios durante a história da regulamentação da educação no Brasil, de leis que tenham como centro a educação rural ou do campo.

E salienta ainda, em sua investigação sobre as leis orgânicas de ensino brasileiro, que em todas as leis neste âmbito, desde as primeiras regulamentações encabeçadas por parte

do Estado, em nenhum momento ocorre o “*reconhecimento da especificidade do trabalho e da cultura rural*”, apenas o deslocamento como possibilidade de ajustes sem nenhuma mudança substancial, numa justaposição da escola urbana para zona rural<sup>12</sup>. Todavia, “Apesar de terem sido aplicados vários programas e projetos para a educação rural, esta não se constituiu, em nenhuma época, como prioridade dos investimentos públicos; ao contrário, sempre desempenhou um papel marginal no conjunto das políticas sociais”. (ANTONIO; RIBEIRO, 2007). Confirma Gritti (2003, p. 51) que “Isso vem comprovar o que já foi afirmado anteriormente, de que ocorre uma transposição do urbano para o rural. É o trabalho urbano, na forma de emprego e cultura urbanas, que vai caracterizar a educação do homem rural”.

Historicamente não há uma formação autêntica dos trabalhadores rurais, predominando, assim, a cultura urbana sobre a rural. Deste modo, a escola primária rural com influencia forte do pragmatismo estadunidense, “foi atribuída a responsabilidade de incorporar o homem e o meio rural aos planos de desenvolvimento da sociedade capitalista, urbano-industrial”. (GRITTI, 2003, p. 92). Logo,

O modelo de escola rural que tem predominado na nossa história é constituído, quase que em sua maioria, de classes multisseriadas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, a cargo de professoras leigas, ou com menor tempo de formação que as professoras das escolas urbanas. *Tal modelo omite a existência dos trabalhadores rurais* ou, quando faz menção à sua existência, é para demarcar, nas entrelinhas dos artigos, discursos e recomendações, a sua diferença, o seu atraso, a sua incapacidade, a sua ignorância, a sua – até – falta de higiene. O agricultor é visto como um “bicho” a ser domesticado, um “matuto” a ser civilizado. Daí a negação com que os agricultores familiares têm respondido aos apelos de uma escolarização que em nada contribui com a sua lida na terra porque se inspira no modelo industrial-urbano de cultura e de trabalho (ANTONIO; RIBEIRO, 2007).

Por esta inferiorização, com o privilegiamento do caráter urbano-industrial, constrói-se uma concepção de educação rural de cunho precário e inferior, por considerar o rural de caráter secundário; isso se reflete tanto na concepção das escolas, como na formação dos professores e com uma função de desmobilização política e social.

---

<sup>12</sup> Apesar do discurso de políticas de inclusão – estabelecidas pelo governo Lula, ainda hoje, não se tem em termos de educação do campo uma política de Estado – apesar do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – Pronera, até mesmo pelo zig-zag na história das políticas públicas e seus comprometimentos com as demandas de capital. Tais experiências estão fora do âmbito do Estado a partir de movimentos sociais como o MST e a Via Campesina. Entretanto, em Novembro de 2010, o Presidente da República sanciona via decreto o Pronera, como política – reconhecendo a Educação do Campo e seus pressupostos – é claro com muita luta dos movimentos sociais do campo.

A escola rural, desde seu aspecto físico, localização e distribuição do espaço em torno dela, era planejada para servir de modelo à comunidade. Conclui-se que tudo o que se referia a escola rural, era pensado com base no pressuposto de que o homem rural seria desprovido de cultura (GRITTI, 2003, p. 89).

E ainda:

A formação do professor rural está condicionada à assimilação de técnicas. É através da utilização da técnica que o homem rural poderá ter uma vida melhor e ser valorizado pela sociedade. A técnica representa uma cultura dominante, o passaporte para um estado superior, ou seja, a passagem do mundo arcaico da agricultura familiar para o mundo “civilizado” de uma agricultura mecanizada ligada à indústria urbana (GRITTI, 2003, p. 105).

Então, que educação do campo se pressupõe como possibilidade de um resgate histórico e social para além das demandas de mercado e do complexo agroindustrial e também da história, sem história, frente às políticas nesta área? A partir desta indagação necessária, acreditamos poder situar algumas especificidades peculiares para uma educação do campo que tenha o trabalho humano como centro das relações sociais e econômicas. Deste modo, o que entendemos por campo e homem do campo? O que entendemos por educação e trabalho no campo?

### ***1.2 – A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O paradigma da questão agrária e de conceitos próprios de uma educação incompatível com a educação capitalista.***

O conceito de educação no campo é recente, num período de tempo iniciado em 1997, com a realização do *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* – ENERA e continuado em 1998, com a *I Conferência: Por uma Educação Básica do Campo*, em Luziânia, estado de Goiás, com a presença dos movimentos sociais populares de luta pela terra, integrantes da Via Campesina<sup>13</sup> e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG. Uma parte importante desta história está registrada em estudos e pesquisas acadêmicas, relatórios, alguns livros, e principalmente na coleção, “Por uma Educação no Campo” (FERNANDES, 2005; MOLINA 2004; CALDART, 2004; ARROYO, 2004; RIBEIRO, 2010).

<sup>13</sup>. A Via Campesina é constituída pelos movimentos sociais populares: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB; Movimento das Mulheres Camponesas – MMC; Comissão Pastoral da Terra – CPT; Pastoral da Juventude Rural – PJR, entre outros.

O surgimento deste conceito teve seu começo como uma demanda dos movimentos sociais populares, em meados dos anos 1990, principalmente em consequência do esgotamento da educação rural historicamente estabelecida para o campo, atrelada a um modelo político e econômico das elites agrárias e do movimento de invasão do capital agroindustrial e financeiro, via órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial – BM, além das políticas neoliberais, ou seja, de anulação dos parques direitos de cidadania, neste mesmo período no Brasil. Para Fernando José Martins (2005, p. 01):

Muitos estudos realizados, como os de Leite (1999) e Calazans (1993), evidenciam que a educação rural no Brasil - até a década de 1990, quando a categoria educação do campo inicia sua construção - está atrelada a um modelo de política econômica comprometido com as elites e ligada às oligarquias rurais.

Nesta perspectiva, a educação do campo tem seu surgimento como demanda central, a contrapelo da história das políticas de educação rural, vinculada esta ao paradigma do capitalismo agrário e que vigorou sem grandes questionamentos das populações rurais até os anos 1990. Uma escolarização elementar era oferecida em escolas multisseriadas aos filhos dos agricultores, além dos escassos cursos de formação do técnico agrícola. Os pais que pretendessem dar continuidade aos estudos dos filhos a partir da 5ª série do ensino fundamental precisavam transferir-se às sedes dos municípios.

O primeiro desafio da produção e desenvolvimento da educação do campo foi identificar qual educação historicamente estava sendo oferecida ao meio rural e que concepções suportavam esta oferta de educação (FERNANDES; CERIOLI E CALDART, 2004, p. 23), com fim de encontrar os pontos de ruptura ou fendas no processo de educação dominante, e a partir daí, de forma dialética, implementar uma educação popular oposta, na perspectiva de uma educação como prática social.

Além de registrar a história da oferta da educação oferecida aos filhos dos agricultores e as concepções que a sustentam, a educação do campo é uma proposta específica e diferente, no sentido de significar uma alternativa, principalmente na formação humana como um processo que constrói referências políticas, sociais, culturais e científicas, criando as possibilidades de intervenção dos sujeitos políticos coletivos. Orienta-se para a conquista da humanidade plena na terra associada ao trabalho dela na

formação humana, ou seja, categoricamente a educação do campo é política, é social, é revolucionária, é educação popular (RIBEIRO, 2010, p. 27).

Neste sentido, discutir uma forma específica de formação para os trabalhadores do campo precisa levar em conta as necessidades dos trabalhadores e principalmente uma proposta de um projeto de nação e desenvolvimento para o campo. Conforme Miguel Arroyo (2004, p. 13):

As reflexões que abarcam a complexidade dos problemas da Educação do Campo, não podem ser compreendidas sem se analisar a dificuldade maior, que é a de sobrevivência do espaço rural, na sociedade brasileira. É preciso educar para um modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumenta as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadora dos limites da natureza.

A proposta de educação do campo vem ao encontro da defesa de políticas públicas e sociais – carregando a bandeira de uma escola pública de direitos sociais e do dever do Estado (ARROYO, 2004, p. 14); configura-se, assim, a proposta pedagógica do campo não somente como uma alternativa frente à educação rural historicamente estabelecida, mas como uma política efetiva, pensada e feita pelos sujeitos que trabalham no campo e vivem do trabalho na terra.

Por este caminho, a educação do campo tem como protagonistas de seu surgimento os movimentos sociais populares camponeses, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, na denúncia de direitos usurpados e negados historicamente aos povos do campo que vivem do trabalho da/com a terra, principalmente do direito à educação à população trabalhadora do campo.

Contra-pondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificaram a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico de disputa pela terra e pela educação (RIBEIRO, 2010, p. 41).

Nesse sentido, a proposta de educação do campo é um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, em todos os níveis que estes trabalhadores se encontrem, a partir do ponto de vista dos camponeses, além da organização e da luta destes pela terra e pelo trabalho da e com esta terra. “É pensar a educação do campo como

processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras como campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses, e da trajetória de luta de suas organizações” (CALDART, 2004, p. 17). Trata-se de pensar a educação dos trabalhadores, não como um favor, um remédio pelo atraso na produção e supostamente da cultura, mas pensar a partir dos interesses dos trabalhadores em termos sociais, políticos e culturais, de um determinado grupo social, numa relação dialética entre sua relação concreta, específica e dada em determinado local, como também uma relação com o todo, o universal, no caso, as relações com a economia política.

O projeto político e pedagógico da educação do campo tem como ponto de partida a questão da situação objetiva e material das famílias que vivem atualmente do trabalho no campo, frente às contradições do próprio campo na relação violenta com o modo capitalista de produção na agricultura que, além de perpetuar as relações de classe, cria e fortalece historicamente o processo de desigualdade social, em termos de pobreza, degradação da vida e do meio ambiente, exploração e conseqüentemente expulsão da terra. Trata-se, aqui, do que identificamos, concordando com Fernandes (2009) como território material.

Neste mesmo contexto de luta, situa-se também a questão da educação, a que já nos referimos anteriormente, na falta de políticas públicas sociais na garantia do direito à educação, à escola, e à cultura para os camponeses e dos camponeses – ou seja, o território camponês como um *Ethos Social* ou modo de vida. Nesse caso trata-se de territórios imateriais. “Os territórios imateriais representam a base de sustentação de todos os territórios. São os territórios imateriais que materializam, por meio de lutas, novas formas de vida” (FERNANDES, 2006, p. 17).

A concepção de educação do campo, nesta dinâmica, está vinculada a um projeto de nação e desenvolvimento, a partir das lutas sociais populares, juntamente como uma experiência educativa que expressa a resistência de viver do trabalho da terra e da formação humana, mas também de produzir seu próprio saber, frente às diferentes tentativas de destruição (CALDART, 2004, p. 129). Na perspectiva dos territórios, materiais e imateriais, desenvolvidos por Bernardo Mançano Fernandes, estes são as categorias chaves e essenciais, na compreensão do conceito de educação do campo, a partir dos espaços que este ocupa – na dinâmica da vida humana, no sentido do território ser a base da estrutura do pensamento, para o entendimento do campo. “Conceito de campo como território, onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e

também das formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio” (FERNANDES, 2009, p. 28).

Na lógica deste mesmo autor, o campo pode ser compreendido ou pensado como território, ou como setor produtivo da economia. Mas, o conceito de território é mais amplo que o significado setorial. Portanto na visão de Fernandes (2006, p. 28) “Pensar o campo como território significa compreendê-lo com espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana”.

Deste modo, a educação do campo vem na direção de alerta, visto que o território do campesinato não poder ser entendido de forma unilateral e descolado das pessoas e suas realizações, logo, o conceito de campo é multidimensional, permitindo uma leitura e políticas mais amplas, para além da lógica do rural ou do campo como se este fora um setor de fábrica. Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais realizam e executam seus projetos de vida para o desenvolvimento, sendo que a organização dos sujeitos sociais dá-se por meio de relações de classe social. Logo, os projetos para desenvolver os territórios são distintos, porque se organizam num movimento de classes sociais distintas. Na visão de FERNANDES, (2006, p. 29): “Os sujeitos sociais organizam-se por meio das relações de classe para desenvolver seus territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de forma distintos, a partir de diferentes classes e relações sociais”.

Na ótica da classe social, ou da luta de classes a partir do território, observa-se que a educação rural e a educação com campo são projetos de classes distintas e em disputa permanente. O primeiro desenvolve-se pela destruição e transformação do território como mercadoria e o segundo como lugar de resistência e desenvolvimento da produção e da vida humana, pela perspectiva de um projeto coletivo, de trabalho não destinado à apropriação privada. Esta diferenciação marcante pode ser confirmada por (FERNANDES, 2006, p, 29-30), quando afirma que:

Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza o seu território para produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, o campesinato organiza o seu território para realização da sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas diferentes formas de organizações de seus territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês e heterogênea.



E segue ainda o autor:

A composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é uma marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos.

A partir desta dinâmica, a educação do campo como política pública para o território capitalista é um empecilho aos interesses da reprodução e acumulação de capital, logo não é contemplada em seu projeto de desenvolvimento, a não ser quando está voltada para o aprimoramento de diversos produtos de sua intrincada cadeia de processamento de mercadorias. Deste modo, a educação do campo como política permanente para o território camponês é fundamental e sem precedentes – para o desenvolvimento do espaço territorial do campo e das pessoas que vivem do trabalho na terra, como também numa teoria crítica e material em confronto aos interesses do capital, na defesa da terra, do trabalho, da solidariedade e da educação da classe trabalhadora. Para Bernardo Fernandes (2006, p. 30):

Atribuimos à Educação do Campo a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar. Portanto, não estamos falando de um campo genérico, mais sim de um Campo território camponês<sup>14</sup>.

Dentro destas determinações, o que está em jogo são os distintos projetos de desenvolvimento do campo, expressos por distintas visões de mundo. Na ótica do capitalismo preconizado pela educação rural, desenvolvimento é apenas tema a ser estudado, ou seja, apenas uma forma de inserção no modelo de desenvolvimento

---

<sup>14</sup>. Segundo (MARQUES, 2008), o conceito de camponês adquire lugar de destaque nas ciências sociais brasileiras a partir dos anos 50 ao mesmo tempo em que se afirma como identidade política em nível nacional. É o momento das “Ligas Camponesas”, quando a grande concentração de terras e a extrema desigualdade social se tornam mais evidentes com as mudanças verificadas nas relações de trabalho e aparecem como fundamentos da questão agrária brasileira. A atualidade do uso do conceito de camponês. Neste sentido, há necessidade de chamarmos atenção, que apesar de nos utilizarmos do termo “Agricultura familiar” ou “pequeno produtor” conceito de camponês, é definido o conceito de latifundiário, o seu par contraditório. Assim, eles aparecem como conceitos-síntese, ou categorias-analíticas, que remetem a situações de classe e que estão enraizados numa longa história de lutas (MARTINS, 1981). O campesinato se refere a uma diversidade de formas sociais baseadas na relação de trabalho familiar e formas distintas de acesso à terra como o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário etc. A centralidade do papel da família na organização da produção e na constituição de seu modo de vida, juntamente com o trabalho na terra, constituem os elementos comuns a todas essas formas sociais. O estudo desta autora, baseada em Ricardo Abramovay (1992, p.127), o agricultor familiar moderno corresponde a uma profissão, diferentemente do campesinato, que constitui um modo de vida. Enquanto este último apresenta como traço básico a integração parcial a mercados incompletos, o primeiro representa um tipo de produção familiar totalmente integrada ao mercado, sem apresentar qualquer conflito ou contradição em relação ao desenvolvimento capitalista. In: Marta Inez Medeiros Marques. REVISTA NERA – ANO 11 N. 12 – janeiro/junho de 2008 – ISSN: 1806-6755, p. 60 - 62. (Acessada online em 18/05/2011). Apesar a agricultura familiar ter um característica capitalismo, isso não significa que ela tenha rompido totalmente com a tradição camponesa. Neste sentido, arrisco a afirmar que agricultura familiar é uma das formas peculiares do campesinato, porém não como um terno central, mas secundário no entendimentos das relações sociais e econômicas do campo, em pleno conflito.

predominante, que, para o campo, na atualidade, é o do agronegócio. Por outro lado, protagonizada pelo campesinato, a educação do campo entende que educação e desenvolvimento são processos indissociáveis. Além disso, é um projeto construído pelos movimentos sociais populares que lutam pela terra de trabalho e pela educação do campo, constituintes do Movimento Camponês<sup>15</sup>; não se traduz por receitas e pacotes abstratos de especialistas.

A partir destas definições, em primeiro lugar, a educação do campo vinculada ao trabalho agrícola no caminho da formação humana é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje, no Brasil, latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses (CALDART 2004, p. 23), enquanto a educação do campo combina Reforma Agrária associada a um modelo de agricultura popular e coletiva<sup>16</sup>.

Em segundo lugar, a Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas de sujeitos históricos na luta pela reforma agrária e por um projeto de democratização do acesso, e permanência na terra, não como esmola, mas como um direito universal e necessário, luta esta que é protagonizada por estes sujeitos. Desse modo:

A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país; e reforçando a idéia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida digna (CALDART, 2004, p. 25).

Outra questão chave na proposta de Educação do Campo é a superação da dicotomia entre rural e urbano, onde o moderno e avançado é o urbano, na tendência da destruição do mundo supostamente atrasado do campo, porque historicamente determinado bem como a desigualdade social que dele resulta, desigualdade esta que se aprofunda no atual modelo proposto pelo capital, representado pelas ações e políticas associadas ao agronegócio. Por estas determinações, pensamos que as relações do campo ultrapassam as necessidades e configurações de simples lugar de produção de mercadorias agrícolas e homens sujos e

---

<sup>15</sup> Os movimentos sociais populares podem ser identificados como sujeitos políticos coletivos responsáveis pelas ações que visam a transformar a sociedade e a educação. A luta pela educação do campo envolve tanto os movimentos organizados em sindicatos, federações e na Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG quanto os que estão vinculados à Via Campesina- Brasil. Uma diversidade de interesses os identificam e diferenciam bem como as realidades históricas, geográficas e culturais em que se manifestam não podem ser tomadas de maneira homogênea, apesar de terem suas ações direcionadas às transformações sociais. São os objetivos destas ações, voltadas ao horizonte da sociedade e educação populares, que permitem visualizar tais movimentos, no caso os que lutam pela terra de trabalho e pela educação do campo, numa unidade provisória que identificamos como Movimento Camponês (RIBEIRO, 2010).

<sup>16</sup> Apesar de ser a reforma agrária uma forma burguesa da distribuição e posse da terra, no Brasil, ainda é uma saída para resolver o conflito – porém não como receita ou cópia de outros exemplos ou como remédio para os conflitos sociais do campo.

desvalidos de qualquer saber e que necessitam da ajuda extensionista do capital agrário. Por isso, consideramos como concepção de educação do campo o que segue:

Tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana<sup>17</sup>.

O campo, neste sentido, é lugar de produção de história, cultura e resistência de quem vive dele e nele, para além da idéia de setor produtivo, mas um território que deve ser compreendido enquanto um espaço de vida, ou um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana, como o trabalho e a educação. Neste lugar peculiar, há necessidade de identificarmos as pessoas que vivem no/do campo, sem terra e sem as condições mínimas de sobrevivência o que faz transparecer a fragilidade e os equívocos das políticas fundiárias historicamente desenvolvidas pelo poder público. Esta situação reproduzida historicamente reforça a idéia de que é impossível alcançar a justiça social no Brasil sem efetuar uma profunda e radical mudança no acesso a dois bens fundamentais: terra e educação. Logo, torna-se necessário pensarmos num processo educativo, que venha ser o contraponto e não a manutenção e acompanhamento do sistema.

Para esta empreitada, há necessidade de uma pedagogia e escola adequadas e que levem em conta as necessidades do homem que lá vive a partir de seu saber, e que estejam calcadas na concepção de um saber popular, de uma educação popular. O objetivo central é superar a imposição de um modelo de educação exógeno, voltado às necessidades externas e muito menos de demandas de interesse de classe dominante. Ou seja, um projeto de educação básica e formação profissional humana e agrícola que priorize a coletividade, a autonomia e a emancipação humana e de um projeto político-pedagógico de educação do campo, afirmado por uma política pública que busque realmente expressar a realidade camponesa.

Frente às possibilidades desta educação que vem sendo demandada e se configura no movimento “Por uma Educação do Campo”, pensamos que seja necessário levar em conta uma formação de profissionais que permita sua atuação num processo de educação permanente, via políticas de valorização destes profissionais. E, como já dissemos, num

---

<sup>17</sup>. Parecer 36/2001 sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC. Caderno 9 sobre a Educação do Campo, 2006.

tipo de proposta pedagógica que permita a unidade do saber – teórico e prático – como, por exemplo, a pedagogia da alternância praticada por alguns movimentos sociais populares.

E dentre as metodologias freqüentemente utilizadas nessas escolas, destaca-se a Metodologia da Alternância, que consiste em processo educativo no qual o aluno não fica o tempo todo na escola. Ele passa um tempo na escola e outro com a família, incluindo estes no processo educativo. Nesta metodologia, a família ajuda a elaborar o processo de educação da escola. O aluno tem uma participação na sua comunidade desenvolvendo ações como a assistência técnica e extensão rural orientada pelos professores e monitores, além de ter um projeto de atuação na comunidade. Segundo explica o presidente da União Nacional das Escolas de Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab), Carlos Cristóvão Sosai, a metodologia da alternância é sustentada pelos eixos da vivência comunitária, familiar e escolar.<sup>18</sup>

A profissionalização no campo necessita ser pensada como consequência do confronto de saberes científicos e populares<sup>19</sup>. Isso porque os seres humanos só conhecem aquilo que é objeto de sua atividade, e conhecem porque atuam praticamente. Daí a importância das experiências de pedagogia da alternância que vêm sendo desenvolvidas nas Casas Familiares Rurais e nas Escolas Famílias Agrícolas. Também nos centros de formação da Via Campesina trabalha-se com a pedagogia na qual se alternam tempos/espacos de trabalho agrícola e educação escolar, como por exemplo, no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, no Rio Grande do Sul, e na Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF, em São Paulo<sup>20</sup>.

Após o dialogado sobre o projeto de educação do campo e suas principais categorias, como o conceito de *território camponês* (material e imaterial) que é uma categoria política transpassada pela sociedade de classes, passaremos agora a situar o curso de formação técnica para agricultores familiares, em termos de possibilidades e perigos para o território camponês e dos sujeitos do curso, principalmente no que tange à possibilidade da desterritorialização da terra e do trabalho.

A partir destas indagações, passaremos a dialogar com a origem dos sujeitos históricos como expressão da dinâmica capitalista dos últimos 100 anos e a importância destes na acumulação capitalista. Na seqüência, o contexto destes sujeitos determinados e

<sup>18</sup>. MEC, Caderno 9, sobre a Educação no Campo, 2006.

<sup>19</sup> Hoje, como demanda da Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, muitos cursos de profissionalização dos trabalhadores estão sendo oferecidos – via convênios em parcerias públicas e privadas, seja com prefeituras ou empresas. Um caso particular tem se configurado nos cursos de extensão de pós-médio via estas parcerias no IFRS na cidade de Bento Gonçalves que desconsidera completamente o saber popular e as experiências e expectativas dos educandos – na justificativa que saber dominante representado pelo seu caráter de cientificidade e objetividade – estabelecendo assim uma hierarquia do saber; onde as necessidades reais são as últimas no critério do currículo, PPP, corpo docente e organização administrativa – que está mais para um chefe de supervisão de linha de produção.

<sup>20</sup>. Sobre pedagogia dos tempos/espacos alternados de trabalho e educação, ver: RIBEIRO, Marlene. Movimento Camponês, Trabalho, Educação. Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

históricos levando em conta a voz os sujeitos, organizando o enredo como um todo estruturado de múltiplas relações materiais e o curso oferecido.

## **2- COMPREENDO A REALIDADE: As origens históricas de Antônio Prado/RS e seus sujeitos.**

A contradição atual entre o território do capital e o território do campesinato traz à tona o debate histórico da expropriação da terra e, conseqüentemente, da expulsão compulsória dos trabalhadores do espaço que, por gerações, viveram do trabalho da terra, neste caso, dos imigrantes despossuídos do século XIX, na dinâmica burguesa que varreu a Europa, em especial a Itália, no contexto do capitalismo imperialista.

É a partir deste contexto histórico que tentaremos demarcar alguns aspectos das origens e formação de cidade de Antônio Prado – RS, a partir de pesquisadores como: Rovílio Costa (1974, 1979, 1980 – 1992 - 2007), Luiz Alberto De Boni (1982 – 1992), Fidelis Dalcin Barbosa (1980), Danilo Lazarotto (1971), Fernando Roveda (2003) e João Jandir Zanotelli (1997; 2000); Karl Marx (2008).

### ***2.1 – Fatores para compreender as origens: A imigração dos Italianos no contexto da Europa no final do século XIX.***

O objetivo neste capítulo é dar historicidade ao movimento das imigrações européias do final do século XIX, no sentido de deixar claro que o real é histórico, e sem ele não temos elementos materiais de compreensão da realidade como um processo histórico, ou seja, sem história as coisas ficam sem chão, descoladas, como se dadas por natureza, sem origem material e “supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (MARX, 1994, p. 939). Coisa que nem no mundo natural é possível.

Neste sentido, a história da imigração européia não é um fato simples, e em sua origem, na medida em que temos como base material o movimento do capital, é uma determinada forma social específica da segunda metade do século XIX, marcada pela

busca incessante de novos mercados, matérias primas e principalmente a criação de um exército industrial de reserva para a indústria que se espalhou pela Europa, consolidando a visão liberal de mundo, frente aos valores medievais – além de reconfigurar o papel e as funções da periferia do capitalismo industrial marcada pela circulação frenética de mercadorias, com fim de acumulação sem limites de capital.<sup>21</sup> Conforme Marx, sobre o processo de produção do capital (2008, p. 57): “A riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em “imensa acumulação de mercadorias”, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza”. E prossegue:

A circulação das mercadorias é o ponto de partida do capital. A produção de mercadorias e o comércio, forma desenvolvida da circulação de mercadorias, constituem as condições históricas que dão origem ao capital. [...] se pusermos de lado ao conteúdo material da circulação de mercadorias, a troca de diferentes valores-de-uso [...], encontraremos o dinheiro como produto final. Esse produto final da circulação de mercadorias é a primeira forma em que aparece o capital (MARX, 2008, p. 177).

A partir desta definição, a riqueza no processo capitalista está na circulação das mercadorias, e a acumulação de riqueza, em sua forma aparente, é o dinheiro, sendo que todos os meios para este fim são degraus, ou meios, no processo de acumulação do capital, seja dos produtos da natureza, seja do trabalho humano, não interessando quem sejam ou onde estejam.

Mas, para Marx, o dinheiro não é um milagre do capital, ou seja, capital e dinheiro não são a mesma coisa; a fonte do valor das mercadorias não é seu valor-de-uso, nem mesmo o dinheiro em si, mas propriedade peculiar do valor é a mercadoria que se encarna do trabalho, ou melhor, da força de trabalho. Por força de trabalho, Marx entende que é “O conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz um valor-de-uso de qualquer espécie” (MARX, 2008, p.197).

---

<sup>21</sup> Para Marx, o processo que retrata esta nova configuração do capitalismo, estaria na forma da transformação do dinheiro em capital. Primeiro: na forma simples de circulação das mercadorias – configurada na fórmula: M-D-M, o que Marx denominou de Vender para Comprar e segundo: na denominada forma especificamente diversa – configurada na fórmula: D-M-D, na lógica do Comprar para vender, inversa então a primeira forma de circulação das mercadorias. (MARX, 2008, p. 178). A partir desta diferenciação, Marx, estabelece a forma que dá origem ao capital, isto é, a fórmula de transformar dinheiro em dinheiro – é a soma de dinheiro adiantada mais um acréscimo. “A esse acréscimo ou o excedente sobre o valor primitivo, chamo de mais-valia (valor excedente)” (MARX, 2008, p. 181). Este processo de alteração do valor original na magnitude do dinheiro acrescido de mais-valia é o movimento que transforma o dinheiro em capital. “A circulação de dinheiro como capital, ao contrário, tem sua finalidade em si mesma, pois a expansão do valor só existe nesse movimento continuamente renovado. Por isso, o movimento do capital não tem limites. Portanto, na realidade, D-M-D, é forma geral do capital conforme ele aparece diretamente na circulação (MARX, 2008, p. 186).

Porém, existe uma condição essencial para a existência de uma força de trabalho disposta a produzir mercadorias, que, conseqüentemente, serão transformadas em dinheiro e finalmente em capital, condição, segundo Marx, de ser livre de tudo, inclusive das condições materiais necessárias básicas, ou seja,

Para transformar dinheiro em capital, tem o possuidor de dinheiro de encontrar o trabalho livre no mercado de mercadorias, livre nos dois sentidos, o de dispor, como pessoa livre, de sua força de trabalho como sua mercadoria, e o de estar livre, inteiramente despojado de todas as coisas necessárias à materialização de sua força de trabalho, não tendo, além desta, outra mercadoria para vender (MARX, 2008, p. 199).

Esta condição não tem sua origem material na natureza, e nem em relações sociais que possam ser comuns a todos os períodos históricos da humanidade, mas somente depois do aparecimento do processo de produção capitalista é que o aparecimento dos produtos sob forma de mercadoria supõe uma divisão social do trabalho. Além do que, na época capitalista é adquirir a força de trabalho, assumindo o trabalhador, a forma de mercadoria que deixa de lhe pertencer ou de pertencer-se a si mesmo, tomando seu trabalho a forma de trabalho assalariado. Além disso, só a partir desse momento se generaliza a forma mercadoria dos produtos do trabalho<sup>22</sup>.

Uma coisa, entretanto, está clara. A natureza não produz, de um lado, possuidores de dinheiro ou de mercadorias e, de outro, meros possuidores das próprias forças de trabalho. Esta relação não tem sua origem na natureza, nem é mesmo uma relação social que fosse comum a todos os períodos históricos. Ela é, evidente, o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, do desaparecimento de toda uma série de antigas formações de produção (MARX, 2008, p. 199).

A contribuição de Marx, com relação ao surgimento da condição material do capitalismo, implicou estabelecer em que a origem da existência da mercadoria está relacionada a uma determinada condição histórica e social e, neste sentido, as condições históricas do capital não se consolidam simplesmente por haver a circulação de mercadorias ou de dinheiro, mas do trabalho, uma mercadoria disposta a ser expropriada. Neste sentido:

Apesar disso, ensina a experiência que basta uma circulação de mercadorias relativamente pouca desenvolvida para que se constituam todas aquelas formas. Com o capital é diferente. Suas condições históricas de existência não se

---

<sup>22</sup> Ver: (MARX, 2008, p. 200, Nota 41).



concretizam ainda quando o possuidor de meios de produção e de subsistência encontra o trabalhador livre no mercado vendendo sua força de trabalho, e esta única condição histórica determina um período Histórico da humanidade. O capital anuncia, desde o início, uma nova época no processo de produção social (MARX, p. 200).

É a partir deste processo social de produção, produzido pela história (MARX, 1994, p.936) de relações sociais de apropriação, marca do capitalismo, que os europeus, no caso desta pesquisa, os italianos, principalmente na segunda metade do século XIX, foram expulsos da Europa que se modernizava e industrializava sob a inspiração do liberalismo, cujos símbolos eram a estrada de ferro e a fábrica. Os agricultores, que recém deixavam o regime feudal (1848) eram proprietários de ínfimos lotes de terra que não permitiam sustentar a família e, por isso, promoviam “constante migração temporária pela Europa à cata de parcos salários que lhes permitissem completar o orçamento familiar; aspiram imigrar para um lugar que lhes permitisse manter seus valores morais, sociais e religiosos ameaçados pelo liberalismo individualista” (ZANOTELLI, 2000, 197 – 198). De certa forma, com alguma semelhança apesar do tempo e do espaço diferentes, com o que ocorria com agricultores nordestinos expulsos pela seca e pelos grandes proprietários, que se deslocavam para São Paulo em busca de empregos assalariados nas fábricas e na construção civil.

Retomando a história dos imigrantes italianos, a partir das definições acima, faz-se necessário abordar alguns aspectos que levaram a desterritorialização de milhares de camponeses italianos a imigrar para outros países, na busca da sobrevivência, que para muitos já não era mais possível em seu país. Primeiramente, as imigrações estão relacionadas diretamente às condições sociais e econômicas a que estavam submetidas estas populações naquele período histórico, em um processo político intensificado pela reunificação, refletida diretamente no campo econômico e social, e resumida pelas circunstâncias de fome e miséria, como também pela desreferencialização, a partir da vitória do capitalismo sobre as velhas instituições. Conforme (ROVEDA, 2003, p. 16 - 17):

À medida que a unificação da Itália, é consumada em 1870, abriu as portas para o capitalismo, o modelo baseado na produção da pequena indústria artesanal, cujo produto completava a renda familiar do agricultor, foi substituído definitivamente pelo novo modelo capitalista, agravando rapidamente a situação no campo. A elevação dos impostos, acompanhada pela baixa dos preços dos produtos agrícolas, culminaram com a estagnação e regressão socioeconômica que atingiu em cheio o sistema de produção artesanal.

Segundo Rovílio Costa, pesquisador da cultura e emigração italiana no Rio Grande do Sul (1974, p. 16), a grande massa da imigração italiana era agrícola, até porque nem as cidades tinham grande desenvolvimento na Itália, no século XIX, onde a industrialização não se processava do mesmo ritmo dos outros países europeus. Além desta circunstância, a Itália ainda não era uma nação, ou seja, não houve a construção de uma nacionalidade propriamente dita, porque o projeto de unificação foi pensado por um grupo de líderes que a todo custo, tinham conseguido arrastar o resto do país. Conquistada a independência, não se efetivara, no mesmo passo, a italianidade (ROVÍLIO, 1974, p. 16), marcada por uma sociedade dividida em grupos regionais, ou seja, não havia italianos, mas sardos, sicilianos, calabreses...

Outro fator de maior importância no processo de imigração, como já citado acima, na entrada do capitalismo, foi o baixo nível de vida da população rural italiana, além das distorções profundas na estrutura agrária mesmo após a reunificação, como latifúndios ao sul e ao centro, e a pequena propriedade ao norte com grandes dificuldades de manutenção. Sobre isso encontramos em (ROVEDA, apud, AZEVEDO, 1982, p. 63) o que se segue:

Até meados do século XIX, herdeiros privilegiados possuíam a maioria das terras, embora fossem em número bem reduzido. Num total de 360 mil proprietários de terras, somente 3 mil eram nobres, e, em 114 propriedades investigadas, 4 mil eram das obras pias. Porém, excluídos os nobres e as obras pias, os restantes possuíam menos de 15 por cento dos terrenos, resultando em uma extrema subdivisão das terras.

Na busca de resolver esta situação, de extrema desigualdade social agrária, mesmo com o novo modelo socioeconômico, a emigração foi a saída mais fácil encontrada para dar conta das tensões sociais, sendo que o governo estava mais preocupado em resolver as questões políticas da reunificação, e menos os problemas sociais, como a densidade demográfica, além das vantagens das divisas a receber, pela força de trabalho exportada, que já se caracterizava como mercadoria, tanto para as empresas agenciadoras, como para o próprio governo (ROVEDA, 2003, p. 17). Outra questão que se ocultava por trás desta saída, com relação à questão social, segundo DE BONI, (1982, p. 53) é que:

...a Itália seria forçada a optar por soluções para questão social que se apresentasse nas seguintes alternativas: as reformas de base modificando principalmente o sistema fundiário e a distribuição dos encargos sociais e a revolução de cunho socialista, ou outras (alternativas) que viessem minimizar os problemas. Nenhuma delas teve êxito. A saída mais confortável foi embarcar grandes contingentes de pobres camponeses para o sofrimento ainda maior em outros países do mundo.

Ainda para Lazarotto (1971, p. 94-98), de forma resumida, podemos demarcar cinco possíveis causas da imigração italiana:

**Primeira:** As guerras de unificação da Itália com todos os males que trouxeram: a ocupação sucessiva por diversos exércitos no norte da Itália, como danos à propriedade, desrespeito à dignidade da família, impedindo ou devastando plantações, aumentando a miséria por toda parte. A unificação da Itália trouxe a perda de um mercado mais poderoso, o da Áustria, quer para a colocação do produto, quer da mão-de-obra disponível, complicando, ainda mais, a situação do norte da Itália, donde saiu a maioria dos imigrantes. **Segunda:** O horror da guerra e o pesado serviço militar imposto aos jovens italianos por três anos.

**Terceira:** A situação do agricultor italiano. Eram 8.550.000 de agricultores. Em 1881 e destes, apenas possuíam terras uma sexta parte e não havia esperança de se tornarem proprietários. Este aspecto era salientado em cartas que os imigrantes enviavam a Itália. **Quarta:** A propaganda intensa das nações americanas interessadas, especialmente os Estados Unidos, Argentina e o Brasil. A América era apresentada como “terra de promessa”, de facilidades e enriquecimento rápido. **Quinta:** A alta taxa de natalidade existente na Itália, que não podia abrigar e sustentar as novas gerações.

A partir desses aspectos, apesar de resumidos, podemos ter uma idéia deste país, a Itália, na participação das duas grandes guerras do século XX, e do apoio popular ao fascismo de Mussolini ou mesmo ao nazi-fascismo alemão. Em circunstâncias extremas da vida humana, podemos dar um passo revolucionário na direção de resolver a base material e as condições de vida, como também retroceder num processo reacionário e muito mais destrutivo. Por isso, a necessidade de estarmos atentos em termos clareza no que se refere ao método, no sentido de concebermos as coisas e agirmos de forma crítica, mesmo em situações difíceis perante as circunstâncias da base material que é histórica e social.

Deste modo, a causa sistêmica da imigração européia, em particular da Itália, é a falta de espaço para a maioria das populações na integração à lógica do capitalismo, e uma alternativa material de resolver os conflitos e tensões sociais, resquícios de uma relação fundiária e agrária histórica das terras nas mãos de uma minoria, que não foram resolvidas pela unificação, além de ser uma oportunidade vantajosa em termos financeiros para o

país, como para as agências privadas de aliciamento de imigração. O resultado foi a expulsão de milhares de pessoas, confirmando um grave problema social de massas a sobrar no campo, e a incapacidade das indústrias ainda insipientes que não davam conta de absorver o excedente de trabalhadores, condenando as massas populares à miséria e à fome (DE BONI e COSTA, 1982, p. 50 – 53).

Neste sentido, entende-se que o processo da imigração dos italianos e da maioria dos europeus neste dado momento histórico, que está na origem de cidade de Antônio Prado, originou-se na dinâmica da *desterritorialização e da territorialização*<sup>23</sup> de populações inteiras via processo de acumulação do capital, do final do século XIX, dando-nos uma visão do cerne em termos de raízes dos sujeitos historicamente determinados, provenientes do campesinato ou propriamente da agricultura de pequena propriedade, principalmente do norte da Itália.

## ***2.2- A Imigração e sua função no contexto brasileiro do século XIX.***

De modo geral a origem do processo das imigrações neste período histórico remonta à base social e econômica, além de interesses específicos, em particular no Brasil, de economia historicamente marcada pelo *latifúndio, monocultura e trabalho escravo*<sup>24</sup>, em especial dos negros da África, que, a partir de 1850, vai se tornar cada vez mais difícil, após a proibição, pela Inglaterra, do tráfico de escravos, além do progresso da economia do café que necessitava de braços, reclamando a presença de imigrantes para substituição da mão de obra escrava na garantia dos interesses econômicos. Com isso, de acordo com ROVEDA (2003, p. 19):

<sup>23</sup> Sobre a questão da Territorialização e Desterritorialização, ver a obra "O Mito da Desterritorialização" onde defende que desterritorialização, seja um termo utilizado não para o simples aumento da mobilidade ou para fenômenos como a hibridização cultural, mas para a precarização territorial dos grupos subalternos, aqueles que vivem efetivamente (ao contrário dos grupos hegemônicos) uma perda de controle físico e de referências simbólicas sobre/a partir de seus territórios. Já que todo indivíduo não pode viver sem território, por mais precário e temporário que ele seja, desterritorialização pode se confundir, neste caso, com precarização territorial. Assim, haveria um sentido genérico, de desterritorialização como destruição ou transformação de territórios (enquanto espaços ao mesmo tempo de dominação político-econômica e de apropriação simbólico-cultural), e um sentido mais estrito, vinculado à precarização territorial daqueles que perdem substancialmente os seus "controles" e/ou identidades territoriais. Neste sentido "desterritorialização do ponto de vista econômico, está muito mais ligada aos processos de expropriação, precarização e exclusão inseridos na lógica de acumulação capitalista do que nas simples esferas do capital "fictício", da deslocalização das empresas ou da flexibilização das atividades produtivas. É preciso, antes de mais nada, distinguir des-territorialização (sempre hifenizada) "por quem" e "para quem". Geralmente esses discursos da desterritorialização - seja da globalização do capitalismo (de acumulação flexível), da fluidez do capital financeiro ou da "deslocalização" das grandes empresas - servem apenas para ocultar a real desterritorialização, a daqueles que, submetidos a essa "liberalização improdutiva" e à flexibilidade das relações de trabalho, acabam não tendo emprego ou sendo obrigados a subordinar-se a condições de trabalho cada vez mais precarizados". HAESBAERT, Rogério & RAMOS, Tatiana Tramontani. O Mito Da Desterritorialização Econômica. GEOgraphia - Ano. 6 - Nu 12 – 2004, p. 45-46.

<sup>24</sup> Hoje é consenso, no debate da Questão Agrária Brasileira, que o modelo que caracterizava este sistema de produção agrícola, é denominado de Plantation. Ver: STEDILE, João Pedro (Org). A Questão Agrária No Brasil. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

Se por um lado havia interesses dos empresários agenciadores e do governo Italiano, [...] também havia o interesse das autoridades brasileiras em promover a vinda de europeus não-portugueses, com alguns objetivos muito claros: o aumento da produção de gêneros de primeira necessidade; o suprimento de mão-de-obra para os grandes cafezais face à proibição do tráfico de escravos e posterior abolição da escravatura; e o incremento ao processo industrialização nacional.

Neste sentido, o desenvolvimento das imigrações italianas, e outras do século XIX, explica-se por condições específicas na base econômica. Na Itália era uma solução para a crise social e política após a reunificação e, no Brasil, uma solução de substituição da mão-de-obra escrava e também a ocupação de áreas da mata na abertura de fronteiras agrícolas, além da garantia de ocupação permanente das terras, ditas devolutas (especialmente no Sul). Mas a história das imigrações no Brasil não teve seu início neste momento histórico, mas se intensificou neste período específico, a partir destes enredos históricos, sendo que nos remete a um momento anterior, a fuga de Napoleão por parte da família real portuguesa, em 1808, vindo para o Rio de Janeiro, onde toda a mão de obra era na sua totalidade escrava. Conforme ZANOTELLI (2000, p. 199):

A Europa, porém já vivia os ares do capitalismo que, por interesse próprio, era contra a escravidão. A Inglaterra, centro do capitalismo pressionava para acabar com a escravidão e conseqüentemente com o tráfico de escravos, substituindo-os por mão-de-obra livre e assalariada. Com isso cresceria o mercado consumidor dos produtos ingleses.

E ainda prossegue o autor: “O desenvolvimento capitalista era incompatível com a escravidão porque ele exigia a liberação de todos os fatores da produção: da mão-de-obra, do mercado de matéria prima de consumo e comércio (ZANOTELLI, 2000, p. 203). É a partir desta configuração, que se iniciam, então, os processos imigratórios para o Brasil, onde D. João VI, através de um decreto de 25 de novembro de 1808, assegura aos estrangeiros pela primeira vez na história Brasileira, o direito à propriedade da terra (ZANOTELLI, 2000), já na primeira metade do século XIX.

A estratégia da imigração tinha por objetivo a substituição dos escravos negros, na qual, pensava-se em imigrantes europeus de países industrializados; assim, em 1819, os primeiros colonos a chegar, foram os suíços, na região de Nova Friburgo, no Rio de Janeiro (DE BONI e COSTA, 1979, p. 27), e depois em 1824, o Imperador D. Pedro I, solicita a vinda de 1000 imigrantes alemães para a guarda imperial, no sentido de dar

melhor aparência de homens de estatura alta, loiros e moços, em detrimento da guarda composta por negros ou mulatos. Esta opção do Imperador também se explica se a associarmos à adoção de uma política de branqueamento da população brasileira, negra, índia e mestiça, associada à idéia de desenvolvimento. Negros e indígenas, além dos que viviam e trabalhavam a terra, eram responsabilizados pelo atraso que precisava ser superado.

Os melhores do grupo de imigrantes alemães ficaram para a guarda nacional e outros (em torno de 126) foram enviados para o Rio Grande do Sul, iniciando a primeira colônia de imigrantes alemães em São Leopoldo - RS – RS (ZANOTELLI, 2000, p. 200). Esta política estendeu-se até abril de 1831, quando D. Pedro renuncia, deixando em seu lugar o filho ainda criança (Período da Regência), sendo que os latifundiários contrários à colonização forçaram o parlamento a cortar os recursos destinados à imigração, passando às províncias o direito de promover as colônias e, conseqüentemente, as imigrações, com seus próprios recursos por um Ato Adicional à Constituição de 1834.

Os primeiros imigrantes de origem alemã, chegados no Brasil, em especial na lavoura cafeeira de São Paulo, estabeleceram-se via contratos de parceria. Exemplo desta forma de trabalho e de suas contradições deu-se em 1847, na experiência de Nicolau Vergueiro, um latifundiário de mentalidade liberal que lutava contra a escravatura. Este introduziu, em sua fazenda, imigrantes europeus, especialmente alemães, em torno de 80 famílias num total de 400 pessoas, com um contrato de parceria. Porém o contrato foi burlado com a obrigação dos colonos se abastecerem nos armazéns da fazenda, de tal forma que os altos preços cobrados e o baixo preço pago pelo café, aprisionavam os colonos a uma dívida sem limites. A condição destes colonos assemelhava-se ao dos escravos (DE BONI e COSTA, 1979), criando circunstâncias marcadas por constantes conflitos.

Um exemplo destas circunstâncias de conflito deu-se em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, com os Muckers, um movimento religioso e social ligado aos camponeses liderados pelo casal João Maurer e Jacobina Maurer, que, na época, atuavam como curandeiros populares. O cristianismo particular destes sujeitos incomodava os padres e os pastores vindos da Alemanha. Eles propunham criar uma nova comunidade da terra, onde *não havia dinheiro, nem comércio ou grandes proprietários*. A própria comunidade imigrante se dividiu e uma parte passou a chamar pejorativamente os seguidores dos

Maurer de MUCKER. “O conflito na comunidade aumentou e descambou em violência extremada – fazendo com que as autoridades provinciais enviassem uma centena de soldados que encurralaram os Muckers matando os líderes, julgando os prisioneiros e os condenando” (SCHMIDT, 2005, p. 442).

Mas também surgiram dificuldades com as colônias alemãs, na integração à vida nacional e para harmonizar sua cultura com a cultura brasileira, além dos contatos constantes com a mãe pátria. Outra explicação é que não havia somente homens da agricultura entre os imigrantes, mas técnicos, intelectuais, homens de ciência e negócios, o que facilitava a auto-organização e, potencialmente, colocavam em risco os interesses das elites de terras, próximas às colônias. Neste sentido, era preciso, pois, isolar o problema circundando as colônias alemãs com colônias de imigrantes italianos e de outras nacionalidades (ZANOTELLI, 2000, p. 203).

Até este momento não havia configurações objetivas totais do capitalismo no Brasil, ou seja, só há capitalismo em sua forma clássica, a partir de certas estruturas e de um determinado desenvolvimento das forças produtivas, como a terra na mão de uma minoria – a burguesia – e um número de pessoas livres<sup>25</sup> e pobres, que para sobreviverem devem ceder sua capacidade de trabalho – a força de trabalho – em troca de salário.

Outra questão, é que o processo de colonização do Brasil (*plantation*) desenvolveu-se por meio de grandes extensões de terras, ou terras disponíveis para exploração (a terra é livre), e por esta característica, o trabalho é forçado no sentido de não haver um número excedente de trabalhadores, isto é, onde a terra é livre, o trabalho é cativo. Mas, quando o Brasil começa a reunir as condições mínimas para a completude do capitalismo, no final do século XIX, encontramos as imigrações, a abolição da escravatura, possibilitando assim, o aumento do número de despossuídos, criando as condições necessárias para o capitalismo no sentido clássico. Porém surgiu, então, um impasse para os donos do poder e também da terra: como garantir que ex-escravos e imigrantes não tomassem a terra para si?

É neste movimento, e para impedir o acesso à terra, meio de autodeterminação dos trabalhadores (populações originais, afro descendentes, imigrantes europeus e outros), que em 1850, o parlamento brasileiro aprovou a Lei da Terra, vigente até hoje, determinando que a propriedade da terra seja de quem pode comprá-la e registrá-la, impedindo o Brasil de doá-la, configurando a terra, e sua função social como simples mercadoria, além de

---

<sup>25</sup> Até este momento, o Brasil ainda vive e enriquece pelas mãos dos cativos, os escravos negros e também indígenas.

garantir a propriedade nas mãos de poucos. Ou seja, quando o trabalho agora se torna livre, a terra é cativa<sup>26</sup>. Segundo (RIBEIRO, 2010, p. 17), em seu diálogo com (MARTINS, 1981), o “cativeiro da terra” [...], se constituiu pela Lei de Terras [...] e deu aos industriais e fazendeiros as garantias legais e judiciais para exploração da força de trabalho após a abolição do regime de escravidão, e dos imigrantes chegados por estas terras.

A partir destas determinações objetivas legais, mudam-se as personagens, mas se mantém e reforçam as estruturas agrárias históricas, consolidado o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil (STEDILE, 2005, p. 23). Entende-se, portanto, que sem uma educação objetiva dos trabalhadores do campo que venha a subsidiar a elaboração de uma crítica a estas estruturas, estaremos longe demais para reverter tais estruturas históricas da desigualdade social do campo e mesmo da cidade, da sociedade brasileira.

É claro que a educação não transforma a estrutura social, mas sem ela não vamos muito longe. Isso implicaria, também, na formação dos educadores e a criação de políticas sociais de formação sistêmica em forma de rede com as demais políticas, quebrando com a lógica das políticas de programas ou de governo, muito características dos governos neoliberais ou populistas – no sentido da compensação e não da mudança. Isso parece ser utópico e perfeito demais, mas sem este olhar, para onde ir e qual inimigo quebrar, tudo pode ser retórica e discurso frente aos sujeitos das camadas populares.

Seguindo, como as províncias não tinham recursos para trazer e criar circunstâncias favoráveis para os imigrantes entregaram a incumbência a particulares, mesmo depois da Lei nº. 514 de 1848, que estabelecia que as províncias seriam contempladas com algumas léguas quadradas que deveria ser doadas aos imigrantes, mas após a Lei de Terra, de 1850, agora a situação se configurava de outra maneira,. Segundo Jandir Zanotelli (2000, p. 202):

O Estado brasileiro entregava terras aos particulares para serem loteadas e vendidas aos imigrantes ao preço de 1.500 réis ao hectare. As companhias particulares organizavam a imigração e vendiam as terras entre 36.000 a 40.000 réis ao hectare. Algumas províncias como Rio Grande do Sul promoviam, elas próprias, a imigração.

Esta condição de “recebimento das terras”, onde em sua maioria tiveram que pagar por elas, ocorreu em especial nas províncias do sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande

---

<sup>26</sup> Sobre esta questão, ver: José de Souza Martins. O Cativeiro da Terra 2ª ed. São Paulo: LECH, 1981.



do Sul), obrigando os trabalhadores a se integrarem imediatamente na produção para o mercado (STEDILE, 2005, p. 25), em especial ao mercado interno de alimentos. Em alguns casos, o pagamento da terra por parte dos imigrantes deu-se em trabalho concedido ao governo em obras públicas, principalmente na abertura de estradas e limpeza das áreas de assentamento.

Tal condição de trabalho pode ser comparada com a Corvéia, analisada por Marx no *Capital* – na parte sobre a “Jornada de Trabalho” que, segundo este autor, se diferencia em relação ao trabalho na forma capitalista; ou seja: “Todavia a avidez por mais-valia do capitalista se manifesta no empenho de prolongar desmesuradamente o dia de trabalho, e a do boiardo (sistema de corvéia), no empenho de aumentar os dias de trabalho compulsório e gratuito”. Prossegue Marx: “Nos principados danubianos, havia, além da corvéia, rendas pagas em produtos e outros complementos da servidão, mas a corvéia constitui o mais importante tributo para a classe dominante. Quando ocorrem essas condições, o mais freqüente é a servidão se originar da corvéia, e não esta da servidão” (MARX, 2008, p. 275).

A integração, no caso do trabalho agrícola, ao sistema de mercado, de acordo com Stedile (2005), ainda é visível em nossos dias na produção de uvas e vinhos, na região específica que estamos estudando. Porém, é uma integração do produtor rural à grande indústria de beneficiamento e distribuição e ao sistema financeiro de crédito. Sendo que as empresas não têm nenhuma responsabilidade com os produtores, além de receber o fruto de seu trabalho em forma de produto *in natura*. É uma integração somente numa direção, ou seja, para quem beneficia a matéria-prima, e para aquele que empresta o dinheiro para o financiamento das máquinas e não deste em relação ao produtor. Segundo Silvana Gritti (2003, p. 56):

A ocupação do Rio Grande do Sul, [...] ocorre nos espaços rejeitados pelas grandes propriedades. Obviamente estes espaços, vazios correspondiam àquelas áreas que não interessavam à grande propriedade por serem impróprias ao cultivo da grande lavoura e/ou por terem uma localização geográfica desfavorável.

A autora também destaca que o movimento das imigrações, no século XIX, vai ao encontro dos interesses do governo brasileiro em povoar o território do sul, em disputa com os espanhóis, além de uma saída encontrada pelo sistema para não alterar a estrutura

agrária da sociedade brasileira, historicamente marcada pela grande propriedade e produção voltada para os interesses da metrópole. No mesmo sentido, conforme Mário Maestri:

O surgimento do campesinato nacional propriamente dito deve-se, sobretudo a fenômeno inicialmente marginal no processo de ocupação e exploração do território brasileiro. Ou seja, à exploração policultura de pequenos lotes de terras, sobretudo por agricultores proprietários europeus não portugueses, em regiões do território não adaptadas à exploração agrícola e pastoril latifundiária (2005, p. 255).

Nesta perspectiva, voltando à Silvana Gritti (2003, p. 59), esta afirma que:

A pequena propriedade agrícola foi uma saída encontrada pelo próprio sistema para não alterar a estrutura de produção da grande propriedade. Para isso, propôs-se a criação de pequenas propriedades rurais com o objetivo de produzir uma policultura destinada à produção de alimentos para abastecer o mercado urbano.

Esta condição de produtores de alimentos configura-se como um processo de subordinação histórica em relação aos centros urbanos. Conforme Marx, em seu estudo sobre a “Indústria Moderna e Agricultura” (2008, p. 569), é a conexão do desenvolvimento da indústria moderna atuando na agricultura que “mais revolucionariamente que em qualquer outro setor, ao destruir o baluarte da velha sociedade, o camponês, substituindo pelo trabalho assalariado” (2008, p. 570). Isto é, a “agricultura de subsistência, transformada em agricultura para o comércio (MARX, 1978, p. 66). Neste sentido, continua Marx, entendendo que a intervenção capitalista do meio rural processa-se na reconfiguração dos sujeitos em detrimento da acumulação, e de sua relação com o mundo natural, principalmente em relação ao solo:

O modo de produção capitalista completa a ruptura dos laços primitivos que, no começo, uniam a agricultura e a manufatura. Mas, ao mesmo tempo, cria as condições materiais para uma síntese nova, superior, para a união da agricultura e da indústria, na base das estruturas que desenvolveram em mútua oposição. Com a predominância cada vez maior da população urbana que se amontoa nos grandes centros urbanos, a produção capitalista, de um lado, concentra força motriz histórica da sociedade, e, do outro, perturba o intercâmbio material entre o homem e terra, isto é, a volta à terra dos elementos do solo consumidos pelo ser humano sob a forma de alimentos e de vestuário, violando assim a eterna condição natural da fertilidade permanente do solo. Com isso, destrói a saúde física do trabalhador urbano e a vida mental do trabalhador do campo (Op. Cit., p. 66).

Desta forma, entende-se a necessidade permanente de reconfigurar as condições materiais da relação cidade e campo, numa condição subordinada permanente do trabalho em força de trabalho, na síntese ou na união da agricultura à indústria, em detrimento do solapamento da condição dos trabalhadores, ou seja:

Na agricultura, como na manufatura, a transformação capitalista do processo de produção significa, ao mesmo tempo, o martirólogo dos produtores; o instrumental de trabalho converte-se em meio de subjugar, explorar e lançar à miséria o trabalhador, e a combinação social dos processos de trabalho torna-se a opressão organizada contra a vitalidade, a liberdade e a independência do trabalhador individual (MARX, 2008, p. 570).

Este duplo caráter do processo de produção capitalista tem a indústria como centro, e trabalha exclusivamente,

...na arte de despojar não só o trabalhador, mas também o solo; e todo aumento da fertilidade da terra num tempo dado significa esgotamento mais rápido das fontes duradouras dessa fertilidade, [...] exaurindo as fontes originais de toda riqueza: a terra e o trabalhador (MARX, 2008, p. 571).

No entendimento de Marx nas obras consultadas, as coisas se dão em um processo de relações sócio-históricas, onde a função social básica do capital é trabalhar pela espoliação do trabalho e todos os meios materiais para produção e acumulação. Neste sentido, o capital não tem medo da perda de vidas, mas só dele mesmo pela sua dinâmica contraditória e imoral em produzir riqueza a um custo social/humano e natural altíssimo.

Por estas condições determinadas, GRITTI (2003, p. 59) salienta que a função do agricultor, como produtor de alimentos, configurada no passado, “está em processo de extinção” principalmente na configuração dos novos interesses do capital, principalmente pelo mercado especulativo, no setor imobiliário e de crédito “como meios radicais de acumulação primitiva” (HARVEY, 2009. p.121), onde os mercados não se voltam mais para a mercadoria em si, mas pelas potencialidades e graus de espoliação delas e principalmente a criação de uma classe trabalhadora menos homogênea, e, cada vez mais fragmentada e despreparada para enfrentar o capital.

O capital não vê pessoas, frutas, terras, casas, animais, mas o quanto se pode ganhar em termos lucrativos que “resultam na mercadificação da natureza em todas as suas formas” (HARVEY, 2009, p. 123).

Neste ponto, na realidade do município de Antônio Prado - RS, a integração transforma historicamente a origem da agricultura em geral, especialmente da familiar, caracterizada pelo minifúndio, na sua transposição como um setor da indústria no processo de acumulação do capital e de certa forma de trabalhadores livres em termos formais, na condição de proprietários da terra. Mas, em termos sociais, o capital trabalha pela manutenção permanente da forma mais-valia (absoluta) que se configura segundo Marx:

No prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador produz apenas um equivalente ao valor de sua força de trabalho e com apropriação pelo capital desse trabalho excedente. Ela constitui o fundamento do sistema capitalista (2008, p. 578).

Ampliando deste modo o seu domínio, há um grau de subordinação real do trabalho, da terra, e da agricultura familiar aos interesses da lógica de apropriação do capital, historicamente constituído. Sendo assim, parece que o que está em jogo não é a extinção, mas a subordinação permanente destes sujeitos, tanto em termos materiais, como também imateriais na circunstância de uma política de educação técnica para a agricultura familiar, rompendo barreiras e criando instrumentos na direção da dependência sistemática dos sujeitos. No entendimento de Marx (2008, p. 578-579):

Um modo de produção especificamente capitalista, que, com seus métodos, meios e condições, surge e se desenvolve, de início, na base da subordinação formal do trabalho ao capital. No curso desse desenvolvimento, essa subordinação formal é substituída pela sujeição real do trabalho ao capital.

Em termos formais, é mais vantajosa para a produção de mais-valia a permanência destes sujeitos na condição de proprietários da terra, no vislumbre da ideologia do proprietário, tanto da terra, como de seu trabalho. No entanto, em termos reais, o trabalho e mesmo a terra é do capital na medida em que transforma a função social da terra<sup>27</sup> e do

<sup>27</sup> O conceito de “Função Social da Terra” – teve seu surgimento no período do regime militar, a partir de 1964 com o Estatuto da Terra, com a Lei nº 4504/64. A princípio, foi uma tentativa de amenizar a pressão dos segmentos camponeses sem terras, oriundos dos deslocamentos de populações para colônias novas, desde a década de 1920, principalmente de origem européia – Sendo que nos anos 1940-1950, devido ao desenvolvimento “demográfico, a penetração capitalista do campo, a elevação dos preços da terra etc. puseram fim à abundância relativas de terras, encerrando tendencialmente a capacidade de reprodução estrutural [...] para sustentar o núcleo familiar”. Ver: MAESTRI, Mário. Aldeia ausente: índios, caboclos, cativos, moradores e imigrantes na formação da classe camponesa brasileira. In: A Questão Agrária no Brasil. V. 2. STEDILE, João Pedro (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2005. Tanto foi o grau de

trabalho, em meios precarizados e intensos de acumulação capitalista. Isto é, “a produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capital” (MARX, 2008, p 578).

Desta forma, a existência de uma política de educação técnica, especificamente voltada à agricultura familiar, tem mais sentido na subordinação permanente, e na criação de uma visão de mundo distorcida, submissa de uma inclusão ideológica, do que a extinção propriamente dita em termos objetivos, ou seja, a forma capital se processa numa relação escamoteada, ou mesmo declarada, a partir de condições reais, históricas e necessárias da relação entre capital e trabalho.

A coisa muda de aspecto quando consideramos não o capitalista e o trabalhador isolados, mas a classe capitalista e a classe trabalhadora; não o processo de produção isolado, mas o processo de produção capitalista em sua continuidade e em toda a sua extensão social (MARX, 2008, p. 667).

Contata-se o quão importante é a concepção de história elaborada por Marx, no entendimento da base social e econômica que transpassa a história objetiva e subjetiva dos homens, acentuada e produzida na era do capital, e da “história de todas as sociedades que já existiram que é a história de luta de classes” (MARX, 1998, p. 9).

Outra questão, é que, em termos de políticas, historicamente os grandes proprietários beneficiaram-se com a modernização através de políticas públicas voltadas ao setor da agricultura e com o apoio financeiro, enquanto os pequenos agricultores ficaram por longa data sem condições de crescimento, no esquecimento objetivo em termos de apoio político e material, ficando a sobrevivência a cargo de uma produção manual e familiar.

A configuração de dois mundos ou classes sociais de produção fica mais clara nas plantações de café, em São Paulo, dos imigrantes que não receberam a terra, mas foram subordinados ao trabalho assalariado, num esquema de colonato ou parceria da grande propriedade, criando duas categorias de trabalhadores imigrantes:

Um tipo de imigrante foi o operário agrícola, um trabalhador que vendia sua força braçal para sobreviver. Não possuía terras, viera para substituir a mão-de-obra escrava nas fazendas de café, principalmente no estado de São Paulo. Essa condição de ser trabalhador operário, em substituição da mão-de-obra escrava, conferiu-lhe o mesmo tratamento dos outros escravos, sendo tratado como

---

importância desta Lei, que o termo foi transcrito integralmente no artigo 186 da Constituição de 1988, já no período de organização da democracia brasileira.

escravo branco. Outro tipo de imigrante foi destinado para a colonização da região Sul, principalmente no nordeste do Rio Grande do Sul. Esses imigrantes, diferentemente do operário, vieram para povoar novas terras, para produzir gêneros alimentícios para ocupar terras devolutas do Império, que foram destinadas para venda (ROVEDA, 2003, p. 20).

Esta condição de dois tipos de trabalhadores, advindos da Europa, demonstra, em primeiro lugar, que houve um planejamento muito bem orquestrado na manutenção das estruturas agrárias do Brasil, junto com a Lei de Terras de 1850, no sentido de criar outro setor de produção para o mercado interno, na garantia de permanência das estruturas do mercado exportador da grande propriedade. Em segundo, com a criação de uma mão-de-obra livre, tanto na pequena propriedade rural no sistema de integração, como dos parceiros do café e da indústria nascente. Sobre isso, afirma Stedile (2005, p. 25):

Parte dos migrantes foi para o sul do país, pela maior disponibilidade de terras e pelo clima, “recebendo” lotes de 25 a 50 hectares; parte foi para São Paulo e para o Rio de Janeiro, não recebendo terras, mas sendo obrigados a trabalhar nas fazendas de café, sob um novo regime denominado de colonato.

Enquanto os imigrantes do sudeste viviam em condições semelhantes à dos escravos no trabalho das grandes propriedades de terras, os imigrantes do sul gozavam de certas possibilidades, principalmente do ideário burguês de se tornarem proprietários de terras, e se identificar com ela. Apesar da Lei de Terra reforçar a estrutura agrária brasileira de grandes extensões de terras nas mãos de poucos e dos objetivos políticos e econômicos contidos na base da estrutura agrária brasileira é evidente que a opção pelo minifúndio, que caracterizou a colonização dos imigrantes no Rio Grande do Sul, melhorou muito as condições objetivas das pessoas que tiveram acesso à terra, comparando-se com outras regiões, onde prevaleceu o grande latifúndio. Este foi o caso do sul do estado do Rio Grande do Sul, dos estados do Nordeste e outras regiões ocupadas mais tarde pela ocupação e produção de/em grandes extensões de terra por meio do processo denominado de grilagem, mais propriamente de “roubo de terras públicas”.

Mesmo com estas determinações, os registros históricos apontam que agricultura de pequena propriedade pode dar certo. Porém, este “dar certo” é sem completude devido à sua inserção no sistema capitalista num esquema de dependência permanente, subordinada às demandas da indústria de beneficiamento, das máquinas e da técnica que é externa e

estranha, na destruição de muitos valores sociais, culturais e históricos. Neste sentido, é um limite pensar em agricultura familiar e capitalismo de forma harmônica; os interesses que os colocam em relação são antagônicos, portanto, de conflito.

É claro que houve condições objetivas e históricas no sucesso de algumas experiências, principalmente no sul do Brasil. E isso demonstra, historicamente, que a reforma agrária é necessária e urgente, mas só será possível com a quebra da estrutura agrária e fundiária brasileira, que limita o acesso à terra, alinhada historicamente com o capital.

Neste ponto, capitalismo e reforma agrária são mundos distintos e incompatíveis, ou seja, as possibilidades reais da agricultura familiar só se darão no momento em que “se despojar de sua pele burguesa” (MARX, 2008, p. 622), tanto em termos materiais, quanto imateriais – no sentido da emancipação humana de forma plena, original, criativa e feita pelos próprios sujeitos históricos determinados, mas isso só será possível numa outra base social e econômica – especialmente o socialismo já imaginado por Marx e Engels e tantos outros companheiros que pereceram na luta por este socialismo.

Por estas determinações, em especial a figura do campo como um setor da produção capitalista, nos últimos quarentas anos observa-se um grande êxodo rural em direção aos centros urbanos, principalmente pelas condições objetivas em termos de políticas para os pequenos produtores rurais, frente ao grande capital pelas suas variadas formas de espoliação e apropriação das populações que vivem ligadas à produção agrícola. Com isso obrigam-se populações inteiras a dedicar-se a outras atividades, longe das raízes de suas vidas, como no setor de serviços nas cidades, naquilo que chamamos de desterritorialização e territorialização. Esta configuração que assume o capital como uma relação com os trabalhadores do campo, no caso, os pequenos agricultores, possibilitou a subordinação histórica e ativa, num sistema de produção que beneficia o complexo agroindustrial, na mão de indústrias beneficiadoras do trabalho dos pequenos agricultores, num sistema de integração, e do sistema de crédito ligado ao capital financeiro que é predatório e sanguessuga.

A pequena propriedade teve seu início como uma saída estratégica, a partir da base econômica, e teve uma função de muita importância na história brasileira. Mesmo hoje, é o território da produção de alimentos, trabalho e renda, porém em termos de acesso às políticas públicas na correlação de força, é a que menos se beneficia, mas também não

aceita esta condição de forma passiva, mas tem se organizado na luta pelos seus interesses, pela terra, pela cultura, e seus valores de forma cooperada. Um exemplo disso são os movimentos sociais populares do campo, algumas redes de sindicatos e outros.

Na sequência, trataremos da especificidade das origens de Antônio Prado – RS enquanto circunstâncias locais e alguns dados estatísticos da realidade atual na, no sentido de situar a condição da cidade à qual estão ligados os estudantes do curso técnico agrícola em análise.

### **2.3- Antônio Prado: Ontem.**

No Rio Grande do Sul, a área destinada para a colonização italiana estava situada na encosta superior do nordeste, e é criada via concessão do Império a pedido da província em 24 de Maio de 1870, compreendendo as colônias de Conde D’Eu (cidade de Garibaldi), Dona Isabel (Bento Gonçalves), Silveira Martins (município próximo de Santa Maria) e Campos dos Bugres (Caxias do Sul). Estas colônias situavam-se nas chamadas de terras particulares devolutas do Império, localizadas além do rio das Antas, e deram origem a núcleos irradiadores de colônia de imigrantes já estabelecidos, por aqui, como Antônio Prado, Alfredo Chaves (depois chamado de Veranópolis).

Antônio Prado é a sexta colônia criada, via migrações internas dos imigrantes chegados aqui, num período determinado de 1875 à primeira década do século XX, especialmente da região de Caxias do Sul (ROVEDA, 2003, p. 39).

O período compreendido acima se caracterizou pela fase de formação de núcleos coloniais, onde predominava a agricultura de subsistência, conjugada com a criação de capelas que possibilitou a formação ou desenvolvimento do comércio e da pequena indústria. Sendo que, o território onde se situava a nova colônia, por não haver um nome oficial, na margem direita do rio das Antas, passou a ser chamado de *Paese Nuovo*.

A organização social da vida do migrante se deu, após terem sido atendidas, parcialmente, as necessidades básicas do assentamento. Porém, o sistema de colonização empregado pelo governo brasileiro, dividiu as terras em linhas ou travessões e estes em lotes coloniais numerados. As divisões eram feitas geralmente em mapas, não se levando



em consideração os acidentes geográficos (ROVEDA, 2003, p. 34), favorecendo o isolamento físico e reduzindo consideravelmente o contato entre os grupos que, na Europa, viviam em pequenos povoados ou burgos, levando a Igreja católica a exercer papel de destaque neste item.

Em observações e conversa informal com moradores sobre este tema na cidade, e registros do Instituto Ítalo Brasileiro Pradense, observa-se que a Igreja exerceu um papel fundamental como alternativa de integração social e na organização dos imigrantes, além de dar certo conforto longe da terra mãe, como também no incentivo às novas relações sociais até mesmo dissimulando a realidade. Segundo Mário Maestri (p. 124)<sup>28</sup>,

O catolicismo arraigou-se no meio colonial por razões estruturais profundas. Com suas raízes assentadas no patriarcalismo fundiário medieval, ele encaixa-se como uma luva às necessidades ideológicas da sociedade colonial, sustentando seus valores e diluindo suas contradições e assimetrias.

Segundo Marx e Engels na Crítica da Educação e do Ensino (1978, p. 71):

Após a conquista do poder pela burguesia, o ensino laico evolui cada vez mais para o compromisso com o clericalismo. A sua causa profunda reside no fato de que a religião vem em socorro da exploração capitalista. [...] Ora, o primeiro e o principal meio de ação sobre as massas é e continua a ser a religião. É isto que explica que os padres estejam em maioria no seio das autoridades escolares, que a burguesia se imponha cada vez mais despesas para encorajar todas as espécies de demagogia devota, desde o ritualismo até ao exército de salvação.

Além do papel ideológico da religião para aceitar a exploração capitalista como se fora um destino inexorável, os imigrantes italianos trouxeram consigo um catolicismo muito particular que segue as orientações estabelecidas pelo Concílio de Trento, no qual era imprescindível a presença de um sacerdote, única pessoa capaz de fornecer os sacramentos, o que atendia plenamente aos interesses da hierarquia eclesiástica. Não por acaso, ainda hoje, é alimentado este sentimento religioso e a Igreja (Católica), é uma das instituições de maior respeito por grande parte da população, às vezes até mais que o poder político laico.

Porém, na atualidade, com novas configurações, assemelhando-se à *Ética protestante e o espírito do capitalismo*, tomado da obra do mesmo nome de Max Weber, do sucesso econômico reificado que, de certa forma, mascara as relações históricas e

---

<sup>28</sup> Ver a obra deste autor: MAESTRI, Mário. Os Senhores da Serra. 2ª ed. Passo Fundo: UPF, 2001.

sociais da constituição da riqueza, e de certo sucesso presente, principalmente da origem nua e crua da constituição das bases da própria imigração, reforçando uma visão fantástica da imigração via a imagem do pioneirismo, dos desbravadores, dos heróis.

Esse imaginário é muito presente no discurso da Igreja, mesmo depois das novas configurações do Concílio Vaticano II de 1962, em que a Igreja deu uma guinada em direção às questões sociais e até a crítica do capitalismo, a partir de certas linhas filosóficas e escolas teológicas, como a Teologia da Libertação, e da Filosofia da Libertação, que, de algum modo, beberam de categorias do marxismo.

Voltando à história de Antônio Prado, em maio de 1886 é oficializada a fundação da colônia, a partir de uma solicitação do Engenheiro Chefe da Comissão de Medição de Lotes (Manuel Barata Góes), através de um ofício, sugerindo ao Ministro da Agricultura da época, a permissão para denominar a nova colônia de Paese Novo, de Conselheiro de Antônio Prado, que também foi ministro da agricultura no período do Império, e influente articulador parlamentar na criação dos núcleos coloniais do Rio Grande do Sul. A princípio, o território virou um distrito do Município de Vacaria, até ser reconhecido com autonomia política em 1899, por meio de decreto do governador da província, Borges de Medeiros, como podemos observar no documento citado na íntegra:

**Decreto nº. 220, de 11 de Fevereiro de 1899.**

**Eleva à categoria de Villa a colônia Antônio Prado, atual 5º distrito do município de Vacaria.**

O Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, no seu uso da atribuição que lhe confere o artigo 20 nº. 15 da Constituição e de conformidade com as disposições do capítulo II, título preliminar da lei nº. 10 de 16 de dezembro de 1895, considerando justa a aspiração dos habitantes da colônia Antônio Prado, Atual 5º distrito do município de Vacaria, decreta:

**Art. 1º.** Fica elevada à categoria de Villa a colônia Antônio Prado.

**Art. 2º.** Os limites do novo município serão os do atual 5º distrito de Vacaria, a saber: Ao norte do município de Vacaria (4º distrito municipal); ao sul e leste o rio das Antas, desde a barra do rio da Prata até a do S. Marcos; a oeste os rios da Prata e Turvo.

**Art. 3º.** O território deste município constitui parte integrante da comarca da Vacaria.

**Art. 4º.** Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo, em Porto Alegre, 11 de fevereiro de 1899.

Antônio Augusto Borges de Medeiros<sup>29</sup>

João Abbott

---

<sup>29</sup> Antônio Prado foi a primeira colônia a ser elevada ao grau de município por Borges de Medeiros.

A partir destes desdobramentos de fixação e fundação do município, segundo (ROVEDA, 2003, p. 38), pode-se demarcar algumas fases ou etapas do desenvolvimento de Antônio Prado:

Primeira etapa [...] compreende o período inicial das correntes migratórias e sua fixação nas colônias; segunda, o aumento da produção de culturas de milho, trigo e videiras. O mercado do vinho se expandiu com o aumento da produção e de uma infra-estrutura básica para sua comercialização que ocorreu, primeiramente na capital do Estado, atingindo em seguida o Estado de São Paulo. Com o incremento da vitivinicultura surgiram as indústrias de sustentação para o fornecimento de instrumento e máquinas para elaboração, armazenamento e transporte. [...] período compreendido entre 1910 a 1940. [...] Em síntese, o desenvolvimento econômico por um processo de integração à economia nacional, pela fixação em solo brasileiro, pela cultura de subsistência, e também passando pelo desenvolvimento do comércio, da pequena indústria doméstica, da vitivinicultura, até a criação e diversificação da indústria propriamente dita.

Apesar do aparente desenvolvimento linear e harmônico, a figuração atual do município em sua história, passou por várias circunstâncias de conflito que mostram a ocorrência de certas disparidades em relação a outros núcleos da região, como Caxias do Sul, principalmente, a partir de dois fatos que marcaram a configuração da cidade:

Primeiro houve o conflito de 1936, entre agricultores e a administração da cidade que queria cobrar os impostos sobre a renda da produção rural e não sobre o território, que levou à morte do Delegado da cidade e de três colonos, num confronto armado defronte à Prefeitura.

Ouvimos o prefeito, que declarou que: Há dois meses, em Nova Trento, houve tentativa semelhante. Este fato foi motivado pela modificação do imposto territorial para o do imposto sobre as rendas rurais, o qual era cobrado à razão de 44\$000. o plano desse imposto, que é equivalente à produção, foi aprovado pelo Tribunal de contas (*Correio do Povo*, 26/05/1936).<sup>30</sup>

A partir deste evento, criou-se um clima de medo e insegurança com uma política de perseguição a todos os envolvidos, inclusive aos parentes dos que se haviam rebelado, através de ameaças, abrindo portas para certo êxodo de parte da população para outras regiões.

O segundo fato importante para compreendermos a história de Antonio Prado, na sua especificidade, foi a construção rodovia federal, em 1940, chamada de Estrada de Getúlio

---

<sup>30</sup> Declarações do Prefeito da Cidade da época, Oscar Hampe. Ao Jornal *Correio do Povo*, depois do evento do dia 25 de Maio de 1936.

Vargas, que deixou o município longe de sua margem, criando certo isolamento das oportunidades de comércio e distribuição, fatos estes retratados pelo médico e cirurgião Oswaldo Hampe (1974, p. 206 apud: ROVEDA, 2003, p. 48):

Nunca mais Antônio Prado foi o mesmo. Um véu de tristeza, de abatimento caiu sobre tudo e sobre todos. Famílias retiraram-se desta localidade e procuraram novos ares, novos estados, novas coisas. Os dias tornaram-se longos e tristes, casas fechadas, o comércio estacionário, a colônia decadente e o golpe de misericórdia, veio com a inauguração da estrada federal em 1940, a chamada estrada de Getúlio Vargas, deixando este município longe, à margem de todo e qualquer movimento comercial.<sup>31</sup>

Estes fatores históricos, de conflito e isolamento das rotas do movimento comercial, ocasionaram, por uma longa data, o estacionamento em termos de desenvolvimento econômico e social, principalmente em relação a Caxias do Sul, porém, permitiu a preservação das estruturas arquitetônicas, hoje consideradas como patrimônio histórico e artístico nacional e certas relações sociais e culturais, ainda da chegada dos imigrantes. Mas, é necessário lembrar que estes dois eventos não são a causa central da migração destes colonos para colônias novas, mas o principal motivo foi o aumento dos núcleos familiares a tal grau que impossibilitou a subsistência pela falta da terra, ou pouca terra, já citado anteriormente, no argumento de Mário Maestri (2005).

Outro aspecto de extrema importância, no processo de nossa pesquisa, é o desenvolvimento dos espaços de educação formal – em meio ao processo de fixação dos colonos e sua formação. A princípio, segundo Costa (1974, p. 27), a maioria dos filhos dos imigrantes não sabia ler nem escrever, apenas desenhavam o próprio nome devido às condições precárias das populações migratórias e das condições do espaço físico, além da necessidade do trabalho imediato como meio de subsistência. Sendo assim, estudar era um trabalho de ricos. Era forçoso trabalhar! Saber ler, escrever e fazer algumas contas era o suficiente.

Conforme ainda o mesmo autor (COSTA, 1974, p. 27), “Criou-se a idéia da inutilidade do estudo. Ainda hoje, alguns filhos e netos de imigrantes acham que os filhos

---

<sup>31</sup> A construção de uma ponte favoreceria estrategicamente as relações comerciais dos municípios da Serra Gaúcha, principalmente Antônio Prado. Além de Antônio Prado, [...] Caxias e Vacaria tinham interesse na construção de uma ponte sobre o Rio das Antas. A ponte de estruturas de aço foi encomendada da Alemanha pelo governo Estadual, mas por interesse das forças políticas houve uma quebra de braços com relação ao local da instalação da mesma, que para Antônio Prado, seria no Passo de Simão, principal local de acesso à cidade, ligando Flores da Cunha, Caxias e Porto Alegre - sendo então construída num distrito de Caxias do Sul – e como o acesso era somente por balsa, o isolamento foi significativo por várias décadas, até o final dos anos 60, com a construção da ponte no Passo do Zeferino, batizada pelos pradenses, pela demora, como ponte dos Suspiros. Sobre este assunto, consultar: ROVEDA, Fernando. História e Identidade: Antônio Prado – Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Porto Alegre: Metrópole, 2003, p. 45.

devem trabalhar e não estudar, porque, dizem, “o saber não alimenta”. E relata ainda, que esta mentalidade estava muito vinculada a uma idéia pragmática dos imigrantes, do vínculo da educação com homens de negócios, ou seja, se nós não temos negócios a fazer, então, não há necessidade de saber ler e escrever. “A distância ou a inexistência de escola fez com que grande parte dos filhos mais velhos dos imigrantes ficassem no analfabetismo ou semi-analfabetismo” (COSTA, 1974, p. 28).

O fato da inexistência de locais de escolarização favoreceu a vinda de missionários religiosos da Europa, e como as famílias tinham muitos filhos que poderiam servir como mão-de-obra barata para o trabalho na terra, a alternativa foi fazer com que as mesmas enviassem parte de seus filhos e filhas para estudar com os padres ou em conventos de freiras, mais tarde transformados em religiosas, sendo que muitos não retornavam para ajudar no progresso da família.

Outra dificuldade, no processo de escolarização dos imigrantes era o fator da língua e dos costumes que não eram compatíveis com a lógica brasileira da língua portuguesa. Esta só começou a ser introduzida, com a vinda de missionários religiosos da Europa, no final do século, e início do século XX<sup>32</sup>.

A língua portuguesa começou a ser introduzida como língua oficial das comunidades, principalmente pelos missionários Capuchinhos [...] iniciada em 1896 que se constituía basicamente de franceses que organizaram as primeiras escolas, ensinando o Francês, e o Italiano, procurando logo falar o português (COSTA, 1974, p. 28).

Na cidade de Antônio Prado, por exemplo, por não haver professores de língua portuguesa e nem escolas públicas, a escola foi iniciada por iniciativa autônoma. Um exemplo foi de Genoveva Scott, que abriu uma pequena escola particular, ministrando aulas de italiano e inaugurando assim o ensino na cidade (BARBOSA, 1980, p. 94). Mas, em 1890, começa a funcionar a primeira escola pública na sede da colônia, sendo que no interior do município, as organizações educacionais ficaram fora das políticas do Estado, que, como ainda hoje, deram preferência ao centro urbano.

---

<sup>32</sup> O processo nacionalista, estabelecido na Era Vargas, tinha como objetivo criar um sentimento de nação, além de controlar as organizações de língua estrangeira. Por estes motivos, a língua portuguesa passa a ser obrigatória nas escolas. Observa-se também, que a Igreja teve um papel estratégico nesta empreitada, além de receber recursos financeiros e propriedades de terras, como foi o caso da organização dos livros didáticos das escolas primárias do interior pela Congregação dos Irmãos Maristas, via editora FTD, nos anos 1930 na coleção do Programa do Curso Ginásial: Instrução moral e cívica de 1936, da Livraria Paulo de Azevedo e Cia; com duas máximas na capa: Vive de modo a ser: 1º um digno cidadão do nosso amado Brasil sobre a terra; 2º infalivelmente um cidadão do céu por toda eternidade. Consagrada na celebre expressão: Deus – Pátria – Família.

## 2. 4 - Antônio Prado Hoje: dados estatísticos<sup>33</sup>

### 2. 4. 1 - Localização



Localização de Antônio Prado é na região nordeste do Rio Grande do Sul

**Unidade federativa**  Rio Grande do Sul

**Mesorregião** Nordeste Rio-grandense *IBGE/2008* <sup>III</sup>

**Microrregião** Caxias do Sul *IBGE/2008* <sup>III</sup>

**Municípios limítrofes** Ipê, Flores da Cunha, Vila Flores, Nova Roma do Sul, São Marcos, Nova Pádua, Protásio Alves,

**Distância até a capital** 184 km


**Características geográficas**

<sup>33</sup> Fontes referentes a este subitem foram retiradas do IBGE.

<b>Área</b>	347,616 <u>km<sup>2</sup></u>
<b>População</b>	14.274 <u>hab. est. IBGE/2009</u> <sup>[2]</sup>
<b>Densidade</b>	41,3 <u>hab./km<sup>2</sup></u>
<b>Altitude</b>	658 <u>m</u>
<b>Indicadores</b>	
<b>IDH</b>	0,841 <u>elevado PNUD/2000</u> <sup>[3]</sup>
<b>PIB</b>	R\$ 174.514 mil <u>IBGE/2005</u> <sup>[4]</sup>
<b>PIB per capita</b>	R\$ 12.353,00 <u>IBGE/2005</u> <sup>[4]</sup>

## 2.5- Dados da educação no município.

ALUNOS – ANO 2010																				
ESCOLAS MUNICIPAIS, ESTADUAIS E PARTICULARES																				
ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL													ENSINO MÉDIO				TOTAL		
	Ed. Infantil	Classe Especial	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	Total	1º en. méd	2º		3º	Total
ESCOLA MUNICIPAL																				
E.M.E.F. João XXIII	41	*	25	33	37	27	30	*	29	47	32	39	340	*	*	*	*	*	340	
E.M.E.F.N.S. Aparecida	22	*	15	20	28	21	31	*	23	31	18	*	209	*	*	*	*	*	209	
Casa de Nazaré	79	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	79	*	*	*	*	*	79	
Casa de Nazaré Berçário	27	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	27	*	*	*	*	*	27	
Criança Feliz	58	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	58	*	*	*	*	*	58	
<b>TOTAL</b>	<b>227</b>	<b>*</b>	<b>40</b>	<b>53</b>	<b>65</b>	<b>48</b>	<b>61</b>	<b>*</b>	<b>52</b>	<b>78</b>	<b>50</b>	<b>39</b>	<b>713</b>	<b>*</b>	<b>*</b>	<b>*</b>	<b>*</b>	<b>*</b>	<b>713</b>	
ESCOLA ESTADUAL																				
E.E. Irmão Irineu	*	04	22	25	26	44	*	50	67	51	95	70	454	51	29	18	98	552		
E.E. Ulisses Cabral	*	*	23	24	21	25	*	26	38	43	54	49	303	128	87	77	292	595		
E.E. Santana	14	*	13	16	14	06	*	17	12	22	22	25	161	18	15	17	50	211		
E.E. Narciso Verza	11	*	07	12	07	13	*	11	11	20	22	23	137	*	*	*	*	*	137	
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>04</b>	<b>65</b>	<b>77</b>	<b>68</b>	<b>88</b>	<b>*</b>	<b>104</b>	<b>128</b>	<b>136</b>	<b>193</b>	<b>167</b>	<b>1055</b>	<b>197</b>	<b>131</b>	<b>112</b>	<b>440</b>	<b>1495</b>		
ESCOLA PARTICULAR																				
Instituto Educação Cenequista - EJA	16	*	21	20	08	18	*	10	13	17	16	17	156	15 E 26	20	12	73	229		
E. Santa Rita de Cássia	*	84	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	84	*	*	*	*	84		
Atelier Livre de Arte	63	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	63	*	*	*	*	63		
Aconchego Feliz	30	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	30	*	*	*	*	30		
Colina Mágica	47	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	47	*	*	*	*	47		
<b>TOTAL</b>	<b>156</b>	<b>84</b>	<b>21</b>	<b>20</b>	<b>08</b>	<b>18</b>	<b>*</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>380</b>	<b>41</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>73</b>	<b>453</b>		
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>408</b>	<b>88</b>	<b>126</b>	<b>150</b>	<b>141</b>	<b>154</b>	<b>61</b>	<b>114</b>	<b>193</b>	<b>231</b>	<b>259</b>	<b>223</b>	<b>2148</b>	<b>238</b>	<b>151</b>	<b>124</b>	<b>513</b>	<b>2661</b>		

  
 Ivete Castagna Michelotto  
 Secretária Municipal de Educação  
 Cultura e Desporto


**Fonte:** Secretaria de Educação do Município de Antônio Prado - RS - 1º/10/2010.

A cidade de Antônio Prado, hoje, diferente de muitos municípios, tem um índice de educação básica de acesso para todos.

De acordo com os dados da população em 2010 do IBGE, a cidade tem em torno de 14 mil habitantes. Nesta perspectiva, levando em conta os números da secretaria de educação sobre as matrículas, em torno 19% da população está matriculada na escola

básica. Também, segundo a secretária de educação, a cidade tem índice zero de analfabetismo.

Estes dados de algum modo refletem-se na formação, e no número de professores trabalhando na educação básica do município, apesar de continuação da defasagem nos vencimentos dos profissionais. Vejamos os dados abaixo:



**Prefeitura de Antônio Prado**  
Rio Grande do Sul  
Brasil

Município: Antônio Prado  
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto  
Ano 2010

Número de Professores Municipais: 70  
Licenciaturas:

- Magistério: 7 professores
- Curta: 2 professores
- Plena: 29 professores
- Pós-Graduação: 32 professores

Número de Professores Estaduais: 120  
Número de Professores Particulares: 55

*Ivete Castagna Michelotto*  
Ivete Castagna Michelotto  
Secretária Municipal de Educação,  
Cultura e Desporto

Rua Francisco Marcântonio, 57 - Fone/Fax: 54.3293.5600 - www.antonioprado.com.br  
A cidade mais italiana do Brasil

496,07

MÊS DE FEVEREIRO DE 2010

Valores conforme Lei Municipal 3643 de fevereiro de 2010.

	A	B	C	D	E	F
Nível I	669,69	736,66	803,63	870,60	937,57	1004,54
Nível Especial	734,18	807,60	881,02	954,44	1027,86	1101,28
Nível II	803,63	884,00	964,36	1044,72	1125,09	1205,45
Nível III	823,48	905,82	988,17	1070,52	1152,87	1235,21


  

Nível I	1,35	1,49	1,62	1,76	1,89	2,03
Nível Especial	1,48	1,63	1,78	1,92	2,07	2,22
Nível II	1,62	1,78	1,94	2,11	2,27	2,43
Nível III	1,66	1,83	1,99	2,16	2,32	2,49

669,7

Funções Gratificadas

1	40%	267,88
2	55%	368,34
3	70%	468,79
4	85%	569,25
5	100%	669,70
6	120%	803,64



**Ivete Castagna Michelotto**  
Sec. Municipal de Educação,  
Cultura e Desporto  
Portaria N° 164/2010

**Fonte:** Secretaria de Educação do Município de Antônio Prado - RS - 1º/10/2010.

A partir deste ponto, passaremos de forma material a estabelecer o contexto da Agricultura Familiar em questão, no sentido de produzir elementos que possam contribuir para uma análise crítica da formação oferecida aos sujeitos – os filhos dos agricultores familiares que já são eles também, agricultores, por isso a expressão “familiar” acoplada a esta identificação – neste contexto. Neste sentido, segundo Gadotti (1993, p. 40):

Enquanto instrumento de análise, enquanto método de apropriação do concreto, a dialética pode ser entendida como crítica, crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visão de mundo, crítica de dogmas e preconceitos. A tarefa da dialética e essencialmente a crítica.

Por este caminho da crítica, como pressuposto, passaremos em seguida ao encontro com a realidade objetiva da agricultura familiar, primeiro em termos de Brasil e depois, propriamente da realidade, a partir dos sujeitos, para justamente demonstrar a contradição



da formação oferecida como instrumento de subordinação destes sujeitos e da importância destes, na reprodução ampliada do capital.

### **3 - O CONTEXTO DA AGRICULTURA FAMILIAR EM QUESTÃO: elementos materiais da crítica.**

No capítulo anterior situamos Antônio Prado/RS na origem das imigrações no contexto da Europa (Itália) e do Brasil, a arquitetura da fundação da agricultura familiar no Brasil, e conseqüentemente, os desdobramentos históricos da base econômica assentada sob a lógica do capitalismo.

Assim, depois de estabelecido um retrato material e histórico resgatando marcas objetivas da realidade, nossa pretensão, a partir deste momento, como elemento chave de nosso trabalho, é compreender a realidade da agricultura familiar no contexto atual do Brasil, mas principalmente na região e na localidade em estudo. Em outras palavras, ter com fonte os sujeitos históricos determinados, especialmente aqueles inseridos no curso de formação profissional, além de dados obtidos das instituições censitárias, como o IBGE.

Nesta perspectiva, o caminho adotado visa compreender o real, na medida em que a realidade objetiva pode ser caminho, revelando certos elementos estruturais que, no desdobramento da análise do curso, de suas intenções claras ou não, *possam vir à luz* em confronto com a realidade objetiva dos sujeitos da agricultura familiar de Antônio Prado/RS. E neste sentido, fazer do movimento do real uma ferramenta, um instrumento na descoberta da realidade e da crítica, inclusive em termos de coerência com o referencial teórico-metodológico já citado e reescrito de muitas formas, no decorrer do texto, ou seja, o materialismo histórico de Marx.

Desta forma, procederemos numa descrição objetiva e crítica, a partir da coleta de dados oficiais, das observações feitas, dos documentos analisados e das informações obtidas através de entrevistas com os sujeitos que se disponibilizaram a participar da pesquisa. A finalidade é, em primeiro lugar, encontrar elementos materiais no sentido de desvelar o curso em termos de possibilidades e contradições, na crítica radical da educação

oferecida aos sujeitos da agricultura familiar, que, de algum modo, já vem sendo feita ao longo do texto, procurando também averiguar se está crítica se confirma com a realidade pesquisada.

Em segundo lugar, há necessidade de chamarmos atenção em relação ao caráter analítico da pesquisa, que não é neutra, e todo arranjo encaminhado pelo pesquisador é permeado por intenções e referenciais, ou seja, ninguém parte do zero, logo parte-se de algum lugar para chegar a outro de forma pensada e desejada na busca de um salto qualitativo.

Nesta ótica, não temos nenhuma intenção de defesa, mas do desvelamento do real e da crítica como base na economia política, na referência de uma sociedade moldada e arquitetada na relação capital- trabalho, ou seja, na relação de uma sociedade de classes. Por estes motivos, diríamos que não existe o espaço neutro em pesquisa, ou em qualquer outra forma de concepção e intervenção no mundo, ou você está do lado capital, ou você está do lado do trabalho.

As fontes deste capítulo foram produzidas, a partir de entrevistas especificamente de sujeitos da agricultura familiar, inseridos no curso, no sentido de entender quais suas realidades e quais suas intenções de permanência na formação com este curso – a fim de entender se o mesmo está a serviço desta realidade, ou qual realidade está sub-objetivada para formação destes sujeitos históricos.

Portanto, quatro sujeitos se disponibilizaram em participar das entrevistas, que, por opção do pesquisador, foram feitas na realidade de produção familiar, onde viviam na condição de trabalhadores ou em suas residências na produção de trabalho e renda. Por motivos éticos, todos assinaram o termo de consentimento informado e esclarecido, e seus nomes foram substituídos por pseudônimos que seguem abaixo: São eles: o entrevistado nº1, identificado como Neo; a entrevistada nº2, identificada como Laura; o entrevistado nº3, identificado como João; e o entrevistado nº4, identificado como Cleder.

Por motivos analíticos, em termos de contribuição da fala dos sujeitos, a fim de entender o contexto da agricultura familiar e do trabalho em especial, consideramos somente três dos entrevistados – João, Neo e Laura –, tendo como critério, a condição de trabalhadores da agricultura familiar.

Como nossa escolha baseou-se pelo critério de serem especificamente trabalhadores provenientes da agricultura familiar, não levamos em conta o depoimento de Cleder – inserido em outra atividade produtiva na cidade de Antonio Prado. Todas as entrevistas foram produzidas a partir do seguinte roteiro:

Primeiro, a apresentação do sujeito a partir da sua história familiar, cultural e educacional. Segundo: explicitação da condição objetiva de trabalho na agricultura familiar dentro do município e Terceiro: o que significa o curso de educação profissional onde estão inseridos frente às necessidades reais do trabalho?

Situados os devidos critérios de investigação de campo de forma sintética, e esclarecidos os caminhos feitos na produção do material de pesquisa com os sujeitos, partiremos para a descrição, ou discussão objetiva da agricultura familiar de Antônio Prado/RS, tendo como base os sujeitos.

A partir deste ponto, demarcaremos as especificidades do contexto da educação oferecida aos sujeitos da agricultura familiar de Antônio Prado. No sentido de compreender o porquê desta educação nesta realidade, a fim a estabelecermos a crítica tendo como base, as contradições e possibilidades no próximo capítulo.

### ***3.1 - O contexto da agricultura familiar: um olhar a partir dos sujeitos.***

Como já nos referimos acima, a cidade de Antônio Prado tem sua gênese nas imigrações italianas do final do século XIX e início do século XX, baseada no assentado familiar e na formação mediata de imigrantes estrangeiros em produtores agrícolas para o mercado interno, especialmente nesta região do Brasil. Em sua configuração atual, a agricultura familiar ainda é muito representativa e expressiva, contribuindo em termos de arrecadação anual aos cofres públicos da cidade, em mais ou menos 38% do PIB da cidade, segundo a secretária de Agricultura do Município nos dados publicados em 2009 pelo Sistema de Apuração dos Índices dos Municípios com base no ano de 2008.<sup>34</sup>

Diferente de muitas propriedades existentes pelo Rio Grande do Sul, como por exemplo, as do sul e da fronteira oeste, dominadas pelo latifúndio, nesta região todos os

<sup>34</sup> Dados publicados em 02/09/2009 pelo PROCERGS. Referente à atividade econômica na Produção e Extração Animal e Vegetal. Ver anexo 4 no final deste texto.

produtores são pequenos proprietários, e desde o início da “colonização”, o tamanho das propriedades tem diminuído. Observa-se, também, que todo o trabalho nestes territórios é produzido por familiares diretos, como mãe, pai, filhos, netos, avós etc. Segundo dados da Secretária de Agricultura do Município, a população rural representa 40% da população geral<sup>35</sup>.

A base produtiva da agricultura familiar desta região é o cultivo da uva e de alguns anos para cá, de várias culturas de frutas como maçã, pêssigo, ameixas e outras, mas a uva é o centro da produção agrícola, apesar de algumas famílias produzirem leite e carne na produção de queijos e salames, cultura trazida pelos imigrantes italianos, além de uma forma de conservação dos alimentos em longo prazo, mas agora não mais na garantia da subsistência, mas para o mercado capitalista.

Segundo dados do IBGE de 2006<sup>36</sup>, a uva é uma das mais importantes culturas em termos produtivos do país. Vejamos abaixo a Tabela seguinte que exhibe o quadro evolutivo, entre 1996 e 2006, das principais lavouras no Brasil e a uva como a lavoura que mais cresceu em dez anos:

**Tabela 12 – Brasil: Produção e área Colhida  
Principais Lavouras - 1996 e 2006**

	Produção vegetal (ton)		Área colhida (Ha)		Produção vegetal		Área colhida	
	1996	2006	1996	2006	Variação Abs.	Variação %	Variação Abs.	Variação %
<b>Soja em grão</b>	21.563.768	40.712.683	9.479.893	15.646.990	19.148.915	89%	6.167.097	<b>65%</b>
<b>Milho em grão</b>	25.510.505	42.281.800	10.602.850	11.724.362	16.771.295	66%	1.121.512	<b>11%</b>
<b>Cana-de-açúcar</b>	259.806.703	384.165.158	4.216.427	5.577.643	124.358.455	48%	1.361.216	<b>32%</b>
<b>Feijão em grão</b>	1.450.570	3.108.983	3.225.092	4.327.697	1.658.413	114%	1.102.605	<b>34%</b>
<b>Mandioca</b>	9.099.213	16.093.942	1.233.138	2.702.101	6.994.729	77%	1.468.963	<b>119%</b>
<b>Arroz em casca</b>	8.047.895	9.447.257	2.977.019	2.409.589	1.399.362	17%	-567.430	<b>-19%</b>
<b>Café em coco</b>	2.838.195	2.360.756	1.812.250	1.687.854	-477.439	-17%	-124.396	<b>-7%</b>
<b>Trigo em grão</b>	1.433.116	2.257.598	893.555	1.300.008	824.482	58%	406.453	<b>45%</b>
<b>Algodão/caroto</b>	814.188	2.350.132	619.627	786.973	1.535.944	189%	167.346	<b>27%</b>
<b>Laranja</b>	78.142.437	11.690.719	946.886	596.919	-66.451.718	-85%	-349.967	<b>-37%</b>
<b>Fumo em folha</b>	451.418	1.109.036	304.376	567.970	657.618	146%	263.594	<b>87%</b>
<b>Cacau (amêndoa)</b>	242.104	199.172	679.778	515.871	-42.932	-18%	-163.907	<b>-24%</b>
<b>Uva</b>	274.213	828.892	21.729	63.483	554.679	202%	41.754	<b>192%</b>

<sup>35</sup> Fonte retirada de um levantamento de dados dos Municípios de Antônio Prado, Ipê e Nova Roma do Sul pela Secretária de Agricultura e Meio Ambiente de Antônio Prado – RS, referente à parte I, denominado de Levantamento Socioeconômico dos Municípios de 28 de Setembro de 2005.

<sup>36</sup> Fonte referente ao Censo Agropecuário de 2006.

Apesar de os dados apresentados demonstrarem um grande crescimento em termos produtivos da uva, isso não se refere diretamente à agricultura familiar desta região, mas à relação entre empresas beneficiadoras na transformação de vinhos e sucos que, para forçar a baixa dos preços e pressionar as negociações anuais com os pequenos produtores.

Por estes motivos, muitas corporações do setor de bebidas, expandiram seus negócios no plantio de videiras em grandes áreas, no sul do estado do Rio Grande do Sul, em regiões como Bagé e Livramento, e também em outras regiões do país, como no Nordeste, que além de produzir quase três vezes ao ano, a produção é controlada e vantajosa sob a forma de trabalho assalariado. Portanto, autovalorização do capital dá-se de forma mais livre na região Nordeste do país, do que, em relação aos trabalhadores pequenos proprietários históricos do sul do Brasil.

Os sujeitos de pesquisa – agricultores familiares do município de Antonio Prado/RS – são trabalhadores agrícolas, os quais produzem os frutos de seu trabalho (uva, maçãs, pêssago, ameixas, leite etc.), por meio de um sistema integrado de beneficiamento e assistência técnica de extensão, voltada aos interesses de beneficiadoras, além de parceiros comerciais na venda de máquinas, insumos, e crédito do sistema financeiro global com amparo do Estado Brasileiro.

Segundo o entrevistado João:

“Estar participando de um curso técnico de educação em agroindústria, vai permiti-lhe, dar um salto qualitativo no meu trabalho de agricultor, no sentido que vem abrir portas para nós não termos que vender nossa produção para outros sem um preço agregado, mas beneficiarmos por nós mesmo, depois que aprendermos como funciona” (Entrevista, concedida em 27/10/ 2010).

O sujeito expõe de alguma forma, um sentimento de indignação frente à realidade de produtor de alimentos que entrega seu trabalho a determinados grupos, mas, ao mesmo tempo, expressa a possibilidade de futuro, pondo de uma forma até ingênua uma segurança que a educação oferecida irá dar contas das necessidades objetivas, e possibilitar outras para melhor.

Neste sentido, voltando à questão das empresas de beneficiamento, o sistema de integração, especialmente na região de Antônio Prado, é exercida por duas organizações indústrias processadoras, como: Tecnovin, e em Antônio Prado, a cooperativa Agrícola

Pradense<sup>37</sup>. Sobre esta dependência que a relação com o capital cria e reproduz com o camponês, assim se pronuncia Marx (1978, p. 51-52) no *Capítulo VI*, inédito do Livro I do *Capital*:

O camponês, antes independente, cai, como fator do processo de produção na dependência do capitalista que o dirige e sua ocupação depende de uma contrato que ele, como possuidor de mercadoria (possuidor da força de trabalho), firmou previamente com o capitalista, na qualidade de possuidor de dinheiro. Ou seja, [...] têm no capitalista um pagador permanente.

O apoio em Marx nos ajuda a compreender que o processo de produção da agricultura familiar de Antônio Prado é um processo histórico de dependência econômica, numa relação personificada de capitalistas e trabalhadores (da cidade ou do campo), onde o trabalho processa-se numa dependência subordinada e controlada pela autovalorização do capital, na produção sem limites de mais-valia com o objetivo de acumulação.

Mas com relação ao processo de dependência, há de se chamar atenção que a configuração da Cooperativa Pradense, como hoje se encontra, não teve seu início no sentido de subjugar os trabalhadores, mas de alavancar as possibilidades de produção e principalmente de agregar valor, numa organização industrial coletiva em forma de sociedade. Vejamos a fala de Laura nesta questão:

“Meu avô e meu pai foram fundadores da Cooperativa. Naquela época, todos ajudaram, tanto na construção, trabalhando, como também pagando mensalmente. A maioria dos agricultores; eram sócios aqui. E isso era bom, tínhamos alguns benefícios (Descontos na compra de máquinas, assistência técnica, e até médica), e um lugar fixo na entrega e preço certo, todos os anos. Mas agora não existe mais nada disso, e ela não é diferente das demais empresas que vem pegar nossas frutas, mas tem o nome de cooperativa” (Entrevista concedida em 27/10/2010).

---

<sup>37</sup> A Tecnovin é uma das maiores processadoras brasileiras de frutas para indústria alimentícia, de bebidas, de produtos cosméticos e químicos, com duas fábricas no Rio Grande do Sul, uma em Bento Gonçalves e outra em Vacaria. Destaca-se em sucos, com processamento de 270 mil toneladas/anos de uva, maçã, laranja e limão, segundo entrevista do gerente de Vendas Vladimir João Grechi, ao *Jornal do Comércio*. Ela produz sucos para muitas empresas, como Coca-Cola e Nestlé, mas, nos dois últimos anos, vem trabalhando também sua marca própria, como a Suvalan. A Tecnovin é uma empresa estratégica para a vitivinicultura gaúcha porque, sozinha, adquire 120 mil toneladas/anos de uva. Informações acessadas no site <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=48089> (em 13/12/2010). Além de processadora de alimentos, também é fabricante de máquinas para o setor de bebidas com parceiros em varias partes do globo. Já a Cooperativa Pradense teve seu início em 1974 por iniciativa da Igreja Católica, por intermédio do Pe. João Bosco Schio, que, nos anos 1960, era assistente nacional da Juventude Agrária Católica (JAC). Através deste trabalho, e como pároco de Antônio Prado junto às comunidades de agricultores, chegou à conclusão de que os colonos passavam por uma grave crise econômica, causada por dois problemas principais: a falta de diversificação de culturas e a dificuldade de comercialização dos produtos” relata Schio. “Os agricultores produziam mas não vendiam, então viu-se que a comercialização devia ser feita em conjunto e de forma sistêmica. A partir deste diagnóstico, realizou um trabalho piloto na organização das comunidades de uma grande cooperativa da região, que, segundo entrevistas com os sujeitos, parte dos recursos na formação desta instituição veio dos próprios agricultores. Hoje, é uma empresa como qualquer outra no mercado com fins de especulação do trabalho e produção dos agricultores familiares. Partes destas informações foram retiradas do site: <http://www.cooperativapradense.com.br/criacaodacooperativa.php> da Cooperativa Pradense (acesso em 13/12/2010) e outras de observações no decorrer das entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

Apesar desta dependência histórica, a produção de cunho familiar não é passiva, por este motivo, tem sido vista como um entrave histórico aos interesses do capital, e especialmente, agora no modelo capitalista flexível que, nos últimos 40 anos, tem se organizado continuamente, na superação da crise de “sobreacumulação” condição importante de excedente de capital ocioso. Neste sentido, a reestruturação produtiva, e as mais variadas formas de exploração e solapamento do trabalho têm sido acentuadas para o retorno do circuito do capital de forma contínua. Sobre isso e conforme David Harvey (2009, p. 119):

Tal como no caso da oferta de trabalho, o capitalismo sempre precisa de um fundo de ativos fora de si mesmo para enfrentar pressões de sobreacumulação. Se esses ativos, como a terra nua ou novas fontes de matérias-primas, não estiverem à mão, o capitalismo tem de produzi-los de alguma maneira.

E a forma mais sutil e predatória de produzir estes ativos disponíveis tem se dado numa retomada de acumulação primitiva, proposta por Marx, como origem do processo de produção capitalista, analisado na obra *O Capital*, que segundo Harvey (2009, p. 124), é denominado hoje de acumulação por espoliação.

A acumulação por espoliação pode ocorrer de uma variedade de maneiras, havendo em seu *modus operandi* muitos aspectos fortuitos e casuais. Assim sendo, como a acumulação por espoliação ajuda a acumulação por espoliação ajuda a resolver o problema da sobreacumulação? A sobreacumulação, lembramos, é uma condição em que excedentes de capital (por acompanhados de excedentes de trabalho) estão ociosos sem ter em vista escoadouros lucrativos. O termo chave aqui é, no entanto, excedente de capital. O que a acumulação por espoliação faz é liberar um conjunto de ativos (incluído força de trabalho) a custo muito baixo (e, em alguns casos, zero). O capital pode apossar-se desses ativos e dar-lhes imediatamente um uso lucrativo.

Desse modo, a educação técnica oferecida nas condições reais da agricultura familiar é condição objetiva do consentimento na coerção objetiva à qual recorre o capital na superação da crise, e da abertura de entrepostos de acumulação via espoliação sistemática e na destruição da autonomia dos processos de trabalho e produção destes sujeitos determinados como “condições básicas da produção capitalista”. Ou seja, “acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção” (MARX, 2008, p. 828). E ainda segundo Marx:



A relação de superioridade e de subordinação ocupa ainda no processo de produção o lugar da antiga autonomia, como por exemplo, entre os camponeses independentes, agricultores que só tinham que pagar renda em espécie, fosse ao Estado, fosse ao latifúndio; e no caso da indústria subsidiária – doméstico-rural – ao artesanato independente. Registra-se, aqui, pois, a perda de autonomia anterior existente no processo de produção; a relação de superioridade e de subordinação é, ela mesma, produto da implantação do modo capitalista de produção (1978, p. 60).

Se a dinâmica de dependência é amarrada, como vimos, as empresas de beneficiamento possuem poder tanto no manejo da produção, tanto através de uma assistência técnica direcionada, marcada por uma rede de insumos e máquinas caras, quanto através do financiamento integrado ao sistema financeiro de bancos e entidades financeiras. Não existe um instrumento eficaz regulatório frente à maioria das transações de compra e venda sistematicamente organizada pela “*livre escolha*” dos produtores frente a “*representantes mercenários*”<sup>38</sup> das empresas. Então, a determinação dos preços é feita pelos que intermedeiam estas relações como especuladores do melhor preço, e do “risco sabido do grau de perecibilidade da uva no ponto de colheita” (dado da entrevista com o sujeito Neo, concedida em 1ª/10/2010), criando incessantemente necessidades no processo produtivo do pequeno agricultor, indo à exaustão de sua autonomia relativa. Na opinião de Marx (1978, p. 59 - 60):

Quando a relação de superioridade e de subordinação substitui a escravidão, a servidão e a vassalagem, formas patriarcais etc., de subordinação, apenas se opera uma transformação em sua forma. Torna-se mais livre porque é agora de natureza simplesmente material, formalmente voluntária, puramente econômica. [...] os escravos vira-se obrigados a lavar o solo que os alimentava. [...] Era esse o método violento para que a humanidade trabalhasse na produção de alimentos... Pode-se obrigá-los a trabalhar porque eram escravos de outros; agora, são obrigados a trabalhar porque são escravos de suas próprias necessidades.

Quando o trabalho e as relações sociais se voltam para a satisfação de necessidades criadas especificamente para dependência e subordinação, processa-se progressivamente a perda da autonomia dos sujeitos. Segundo Marlene Ribeiro (2001, p. 5) esta perda progressiva da autonomia, pode ser explicada por três diferentes formas:

A perda da escassa autonomia do agricultor familiar brasileiro pode ser explicada de diferentes formas: a) pelo lugar que o Brasil ocupa na divisão do mercado agrícola mundial que define o tipo de produção, induzindo à monocultura; b) pelos contratos que amarram os trabalhadores às empresas que adquirem seus

---

<sup>38</sup> Rotineiramente denominados de “Atravessadores”.

produtos, determinando-os e aos seus preços por antecipação; c) pela falta de uma política agrícola em termos de transporte, estradas em bom estado e sem pedágios, financiamentos a juros baixos e mercado consumidor

Em Antônio Prado, por exemplo, todas estas formas continuam, mas as duas primeiras parecem mais acentuadas, ou seja, a produção da uva em uma monocultura dividida entre muitas propriedades rurais, está amarrada a empresas que monopolizam a industrialização e conseqüentemente a produção induzida, controlando as mãos dos produtores e seus instrumentos numa única direção. Estas relações ficam ainda mais claras na fala do sujeito nº 1, denominado de Neo. Vejamos:

Eu sou um produtor primário, que entrego a uma cantina que monopoliza o mercado [...] tu tem que entregar ao preço que ela quer e tem que se sujeitar a ela, porque tu gasta muito para produzir em tratamento, tratores, máquinas e a terra daqui não é fácil de trabalhar, além de acontecer alguma intempérie e tu perdes tudo (Entrevista concedida em 1ª/10/2010).

E segue em sua fala, relatando:

Nós trabalhamos nesta terra há muito tempo, é que meu pai ganhou de meu avô e teve que pagá-la de certo modo com o trabalho. Com o passar do tempo, começamos a investir na terra, para não parar no tempo, senão o tempo te atropela [...] e para se trabalhar, precisa se gastar muito para continuar trabalhando e não pretendemos parar, por que por aqui ou tu tem ou não tem nada (Entrevista concedida em 1º/10/2010).

A fala deste sujeito retrata de alguma forma, o processo da produção da agricultura familiar nesse contexto, o grau de importância deste modelo de organização da produção na permanência destes a terra, e sua força em termos de trabalho e recursos na inserção das novas dinâmicas produtivas e das possibilidades de ganhos em termos quantitativos. Mas, para isso, é necessária a inserção consentida e subjugada a grandes empresas de beneficiamento, que estão ligadas às mais variadas formas de manifestação da acumulação por espoliação, e a educação profissional – foco nesta pesquisa – tem sido uma destas ferramentas.

A uva produzida é basicamente destinada à produção de sucos e vinhos. E, por existir este processo de ligação e dependência, o trabalho da agricultura familiar inclui vender, de forma sistêmica, os frutos de seu trabalho, ano após ano<sup>39</sup>, sendo que, o valor pago a estes

---

<sup>39</sup> Há necessidade de deixar claro que não somos ingênuos de compreender que a dependência desses sujeitos, se resume simplesmente

não é definido de forma permanente, apesar de preços mínimos estabelecidos pelo Sindicato Rural, que representa os interesses do capital. Ou seja, não garantir o mínimo para remunerar o trabalho é maximizar os ganhos da grande indústria e seus parceiros, apropriando-se dos frutos do trabalho alheio e, para manter-se desta forma, aplicando estratégias para manter a insegurança permanente.

Neste sentido, tomar um suco natural processado pela grande indústria é consumir um conjunto de relações via processos predatórios, desde o solo, das pessoas que vivem dela, e um conjunto de outros sujeitos amarrados pelas necessidades criadas pela autovalorização do capitalismo, abraçados pelos tentáculos da exploração e miséria que este mesmo sistema produz, aumentando, com isso, o poder das relações capitalistas de apropriação, subjugando o trabalho dos produtores rurais familiares e seus frutos. Para Marx, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1993, p. 159):

O trabalhador torna-se mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto maior o número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, cresce a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não cria apenas mercadorias; ele também produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e na mesma proporção em que produz bens.

Além da subsunção do trabalho ao capital, o processo de produção capitalista produz incessantemente o processo de desvalorização humana, na medida em que o trabalho humano vira mercadoria. Deste modo, as relações postas ao trabalho da agricultura familiar não enaltecem, mas rebaixam o trabalho à condição de uma simples ferramenta, acessório importante na produção capitalista na crescente desvalorização do trabalho via o processo de dependência. Neste sentido, a fala do sujeito nº 2, dá um exemplo objetivo do que é espoliação na carne. Vejamos então:

Nós trabalhamos há dez anos com fruticultura, na produção de maçãs no interior do município de Ipê. Antes trabalhávamos com gado leiteiro. Produzindo e entregando leite a uma indústria, e mesmo com a maçã agora, que agrega valor posteriormente, que, a meu ver, não é passado para nós. Agora que produzimos maçãs, e todos os anos um cara de uma empresa de distribuição, vem cá para negociar a venda e carrega para uma câmara fria, ficando estocada até a venda que leva em torno de 90 dias, depois que saiu de nossa casa. Após este período, ele nos paga, porém não tudo. Se alguma fruta neste período vir a estragar, é descontado de nós como perdas do total de quilos que entregamos. Acredito que não deveria ser assim, trabalhar, entregar, e só recebe depois, onde não temos como saber se estragou ou não a nossa fruta. Deveria ser, por exemplo: Se tu

---

na venda de produtos agrícolas, produzido pelo seu trabalho. Sabe-se que dentro da agricultura familiar, há inúmeras alternativas de trabalho, e produção de renda que vai muito além do sistema integrado de produção. Mas queremos dizer, que esta forma de relação, pode estar pondo em cheque, possíveis alternativas de trabalho, renda e principalmente a propriedade da terra.

vens comprar de mim. Você vai lá ao pomar, olha e já faz o preço de acordo com as categoria das frutas que estão lá, seja 1,2 ou 3 e aquilo que achar perdas, já ficariam fora. Mas não desta forma que acontece. Em nenhum momento é garantido um preço mínimo, em certos casos, nós entregamos no escuro, sem o mínimo de certeza que vamos receber alguma coisa no final. Outra coisa é que como não temos meios de transportar a safra, eles vêm comprar de nós e carregam pelos seus próprios meios, porém nós é que pagamos o frete até a câmara fria. Além de pagarmos o frete, também pagamos o imposto no talão como produtor rural e quando estes repassam as frutas para outro estado, como São Paulo, por exemplo, ou tenha que emitir uma nota fiscal sua para quem compra dele, é nós também que pagamos o imposto cobrado em cima. A prefeitura não nós dá apoio financeiro, a não ser a cobertura de 60% do seguro agrícola que fazemos todos os anos e custeio da safra via empréstimos no Banco, a 3% ao ano (Entrevista concedida em 27/10/ 2010).

Apesar de serem trabalhadores proprietários da terra, e de seu trabalho, o processo exposto acima, recai numa perda de autonomia e na especulação sistemática dos frutos do trabalho humano, a partir de três aspectos:

Primeiro, porque força o trabalhador do campo a produzir, sem o mínimo de segurança, por meio da inexistência de preços mínimos, que abrem as portas para especuladores e mercenários, na busca de preços mais baixos, além de forçá-los a vender pelo grau de perecibilidade dos produtos agrícolas, sem condições adequadas de armazenagem e do apoio de uma política pública adequada em favor destes sujeitos;

Em segundo lugar, além da primeira etapa de exploração, por serem pequenos agricultores e não possuírem “condições estruturais”<sup>40</sup> no escoamento da produção, são obrigados a pagar aos especuladores os gastos de transporte, armazenagem e impostos, que incidem sobre as mercadorias, desde da saída até a chegada o destino final<sup>41</sup>. Ou seja, em vez de receberem por seu trabalho, pagam por ele. O trabalho aparece, por esta relação, como trabalho pago, mas na verdade manifesta-se por trabalho não pago, possibilitando a criação de um excedente cada vez maior de capital. Isso demonstra, de alguma maneira, que capital é uma relação, e sem o trabalho, não existe capital, não existe espoliação, não existe acumulação.

Em terceiro e por último, para assegurar o fluxo do capital e a manutenção do processo espoliatório, o Estado, através do Poder Público, só entra em cena com o seguro agrícola, no sentido de garantir a acumulação do capital aos seus representantes, seja dos especuladores, seja do financiamento anual de custeio, seja no pagamento das dívidas contraídas pelos sujeitos da agricultura familiar nesta transação predatória. Ou seja, os

<sup>40</sup> Caminhões de grande porte, câmara fria, etc.

<sup>41</sup> Quando encontrar um Mercado da Fruta, a preços baixos e únicos, foi a partir desta relação que se originou a promoção, a queima de estoques, como, por exemplo, o Liquida Porto Alegre e outros.

sujeitos que, na relação com o trabalho representam o capital, precisam auferir seus lucros, de qualquer maneira. E são muitas as maneiras, como estamos vendo.

Isso não significa que não haja descontentamento por parte dos trabalhadores, mas o enredo no circuito é tão bem amarrado que a dependência quase se dá de forma natural e, de algum modo, interfere no comportamento destes, principalmente acentuando o individualismo e a possibilidade de salvação pela ideologia do trabalho, como algo que dignifica o homem. Na seqüência, faremos um dialogaremos com contexto mais geral da agricultura familiar, no sentido de compreender sua importância material.

### ***3.2 - A agricultura familiar brasileira a partir dos dados censitários de 2006.***

Além das entrevistas, que são a materialidade particular objetiva deste contexto, levaremos em conta, o Censo Agropecuário Brasileiro de 2006, com fonte secundária sobre as especificidades da agricultura familiar brasileira, com base na Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006<sup>42</sup>, adotado como critério metodológico da coleta de dados, neste período, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IGBE e o Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA, numa comparação entre a produção da agricultura familiar e da agricultura não familiar, proveniente da grande propriedade, como retrato da importância da propriedade familiar no contexto do capitalismo.

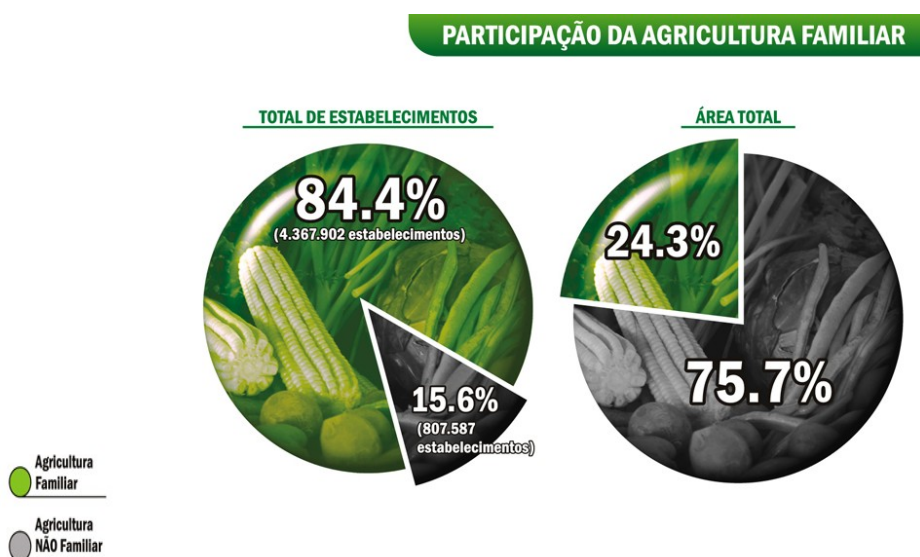
A princípio, não nos deteremos numa análise aprofundada dos dados de 2006, já refletida por muitos estudiosos, mas somente sobre uma amostra do contexto atual da agricultura familiar, em termos estatísticos, na configuração de nosso trabalho, a fim de reforçar a tese, de que a agricultura familiar e seus sujeitos não se encontram em extinção, ou melhor, a força de trabalho destes, exerce um papel importante e torna dos interesses do capital (especialmente o Capital especulativo), seja no campo ou em outro lugar, numa subordinação ativa.

---

<sup>42</sup> Esta Lei estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Além de caracterizar o conceito de Agricultura Familiar a partir de determinados critérios segundo o Art. 3º da Lei, na qual, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos: I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais; II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; III - tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento; IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família. Ver: D.O.U de 25.7.2006.

Deste modo, nos detivemos em apresentar cinco aspectos que consideramos importantes para retratar a agricultura familiar brasileira, no sentido de compreender a importância deste território de produção, em termos materiais, como um setor estratégico pela lógica capitalista globalizada representada pelo capital financeiro. Estes aspectos são:

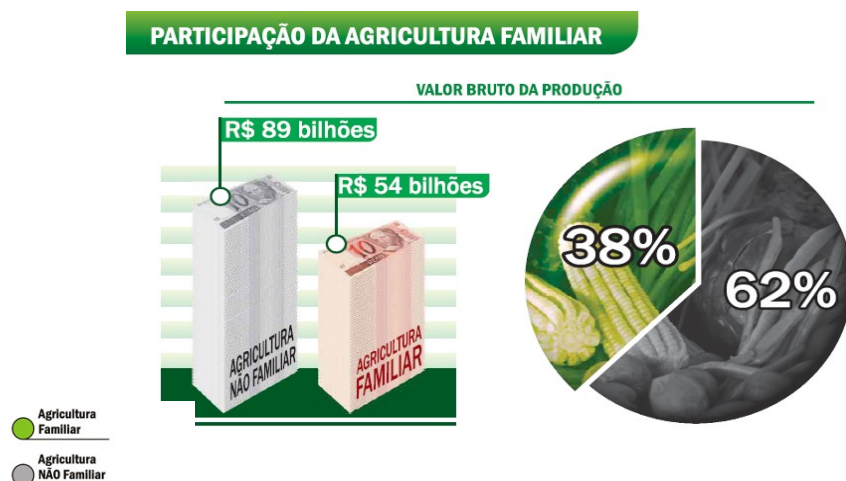
### 3.2.1 - A participação da agricultura familiar na estrutura agrária brasileira:



**Fonte:** IBGE – Tabela 1.3 - Condição do produtor em relação às terras, segundo a agricultura familiar - Brasil – 2006. Gráficos: Cartilhas da Agricultura Familiar do MDA.

Neste gráfico, podemos observar a continuidade histórica da estrutura agrária brasileira, ou seja, falar em agricultura familiar é falar em pequena propriedade agrícola, que são um número expressivo em termos de estabelecimentos registrados, menos da propriedade da terra. Apesar desta realidade objetiva se mostrar preocupante, na cidade de Antônio Prado, por exemplo, devido sua constituição histórica das imigrações, a base da agricultura local é familiar em absoluto, ou seja, o que impera nesta região, é o minifúndio.

### 3.2.2- A participação da agricultura familiar em termos de produção em valores:

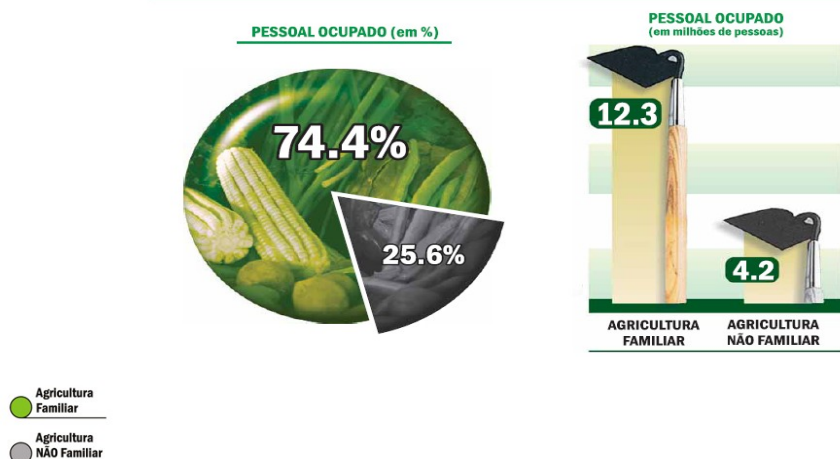


Fonte: IBGE – Tabela 1.10 - Valor da produção dos estabelecimentos no ano, por tipo de produção, segundo a agricultura familiar - Brasil - 2006. Gráficos: Cartilhas da Agricultura Familiar do MDA.

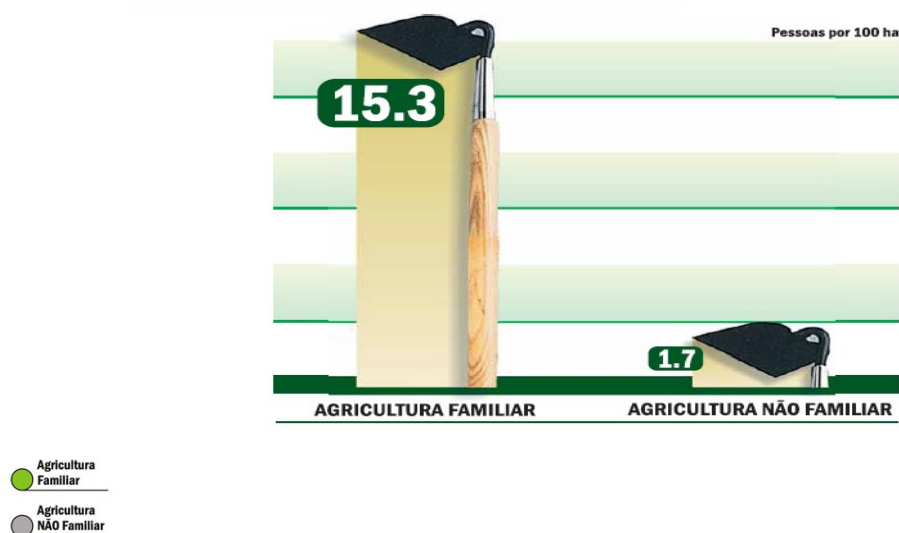
Nesta situação, observamos quão lucrativa é a base produtiva da agricultura familiar, apesar de ocupar menos de 25% da terra no Brasil. Ou seja, a produção familiar hoje é um setor da produção agrícola de enorme importância na medida em que consome e produz muitos mais que a grande propriedade. Ou seja, a terra da agricultura familiar e seu trabalho produzem riqueza num grau muito mais elevado. Mas há uma diferença, vejamos:

### 3.2.3- Pessoal ocupado no trabalho e por área:

## PARTICIPAÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR NO PESSOAL OCUPADO



## PESSOAS OCUPADAS POR ÁREA TOTAL

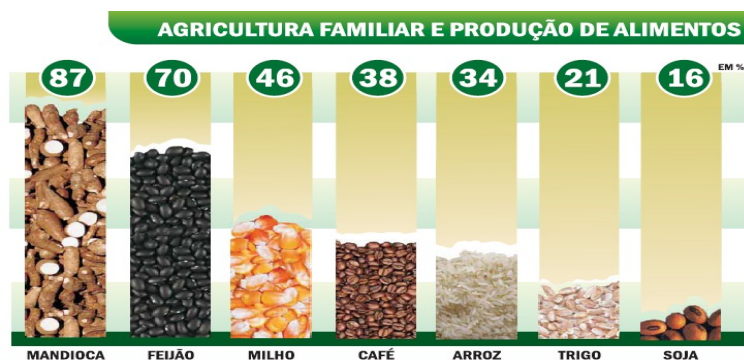


Fonte: IBGE – Tabelas 1.5 - Pessoal ocupado no estabelecimento em 31.12, por sexo, segundo a agricultura - 1.6 - Pessoal ocupado no estabelecimento em 31.12 com laço de parentesco com o produtor, por idade e principais características do pessoal ocupado em relação ao total, segundo a agricultura familiar - Brasil - 2006 - Valor da produção dos estabelecimentos no ano, por tipo de produção, segundo a agricultura familiar - Brasil - 2006. Gráficos: Cartilhas da Agricultura Familiar do MDA.

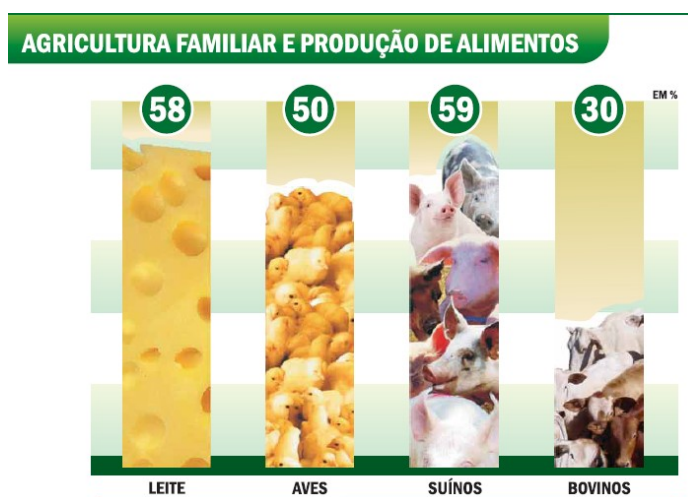
Esta é uma diferença bastante significativa, ou seja, a propriedade familiar de produção agrícola produz postos de trabalho em número elevado – o que nos leva a indagar que a riqueza nesta condição, é bem mais distribuída, na medida em que gera trabalho e renda a um número levado de pessoas por meio do trabalho coletivo.



### 3.2.4- Valor de produção a agricultura familiar em alimentos:



● Agricultura Familiar  
● Agricultura NÃO Familiar



Fonte: IBGE – Censo Agropecuário, Brasil, 2006. Gráficos: Cartilhas da Agricultura Familiar do MDA.

Outra questão, é que além de produzir trabalho e renda de uma forma coletiva, basicamente toda produção de alimentos é resultado da produção familiar agrícola. E aqui, de certa forma, é um dos ganchos de direcionar a formação dos trabalhadores do campo, especialmente os pequenos. Por que além de produzirem alimentos, os trabalhadores consomem um conjunto de insumos básicos de propriedade do capital multinacional.

### 3.2.5 – Dos estabelecimentos que obtiveram financiamento.

Tabela 1.11 - Estabelecimentos que obtiveram financiamento por finalidade, segundo a agricultura familiar - Brasil - 2006

Agricultura familiar	Estabelecimentos que obtiveram financiamento			
	Por finalidade			
	Investimento	Custeio	Comercialização	Manutenção do estabelecimento
Total	395 425	492 628	10 554	86 218
Agricultura familiar - Lei n° 11.326	343 981	405 874	8 285	73 818
Não familiar	51 444	86 754	2 269	12 400

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2006.

No Censo Agropecuário de 2006, foram identificados 4.367.902 estabelecimentos de agricultura familiar, que representavam 84,4% do total, mas ocupavam apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Já os estabelecimentos não familiares representavam 15,6% do total e ocupavam 75,7% da terra.

Apesar dos números não serem recentes, os dados coletados demonstram que a história da estrutura agrária brasileira permanece intacta no processo da concentração das terras produtivas, que são de propriedade de uma pequena minoria. Ou seja, os resultados mostram uma estrutura agrária ainda bastante concentrada no país, sendo que os estabelecimentos não-familiares<sup>43</sup>, apesar de representarem 15,6% do total dos estabelecimentos, ocupavam 75,7% da área ocupada. A área média dos estabelecimentos familiares era de 18,37 hectares, e a dos não familiares, de 309,18 hectares.

A desigualdade entre a agricultura familiar em relação à grande propriedade é acentuada, mas, o recurso dos gráficos, demonstra que a agricultura familiar é extremamente produtiva e intensificada por produzir em desvantagem com relação aos 24,3% da terra ocupada por ela.

Nesse sentido, os resultados que advêm da agricultura familiar, pela sua inserção histórica no mercado capitalista, evidencia ser muito mais produtiva, e deste modo, importante no circuito das mercadorias, especialmente na produção de alimentos, conforme os números que registram o grau de produtividade do campo.<sup>44</sup>

<sup>43</sup> A agricultura não familiar compreende-se a produção de grande propriedade, articulada com o agro-negócio.

<sup>44</sup> Não estamos negando a necessidade de uma economia produtiva, mas que a produção tenha como princípio o valor de uso, que é coletivo, para além do privado configurado no valor de troca.

Mesmo nesta situação histórica de desvantagem em termos do tamanho da terra, apesar da produção, a agricultura familiar movimentou uma série de outros setores produtivos em termos de mercado, no que tange a insumos, consumo direto, máquinas, assistência técnica etc.

Nesta perspectiva, a inserção deste território no sistema financeiro mundial é de extrema importância nas possibilidades lucrativas provenientes do trabalho de homens, mulheres, jovens, e idosos que trabalham de sol a sol, em sua maioria precarizados de qualquer direito, a não ser o direito de produtividade incessante e intensa<sup>45</sup>.

Além das desigualdades na distribuição dos recursos, e da produtividade da produção decorrente da agricultura familiar, destaca-se a questão do número de sujeitos ocupados a cada 100 ha, onde 15,3 pessoas provêm da agricultura familiar, contra 1,7 dos estabelecimentos não familiares. Isso demonstra que a terra da agricultura familiar é viável para produção de trabalho ou força de trabalho, principalmente de vínculos de parentesco, além de distributiva em termos de renda. Entretanto, a agricultura não-familiar, cujo trabalho ocupa um número pequeno de trabalhadores, é muito produtiva, porém concentradora, tanto da renda, como do acesso ao trabalho.

Apesar de cultivar uma área menor com lavouras e pastagens (com 17,7 milhões de hectares para a agricultura familiar e 36,4 para a não-familiar), a agricultura familiar é responsável por garantir boa parte do mercado de alimentos do país, como importante fornecedora para o mercado interno brasileiro e até internacional. Logo, pode-se inferir que a capacidade produtiva da agricultura familiar é um setor estratégico do capital, além de movimentar um número expressivo de trabalhadores na produção de mais-valia<sup>46</sup>, através da produção agropecuária, sem direito à seguridade social digna, pois considerado simplesmente um trabalhador produtivo.

Caso o trabalhador não produza, morre de fome ou terá que migrar para centros urbanos na busca de outras formas de existência. Neste sentido, não existe inclusão social ou possibilidade de emancipação humana a partir do trabalho, da solidariedade, mas na inclusão selvagem e sistêmica ao capital, sendo a educação nesta forma de produção

---

<sup>45</sup> Esta condição de produtores de mercadorias no campo só é possível via uma dependência histórica, tanto no nível material (assistência técnica, financiamento etc.), quanto no nível imaterial (religião, formação técnica, por exemplo).

<sup>46</sup> Não se entende aqui a mais-valia num sentido restrito, proposto por Marx, mas da criação objetivada de algum modo de trabalho assalariado, via um sistema integrado de produção, ligado a grandes corporações que industrializam o fruto do trabalho dos agricultores familiares, e, ao mesmo tempo, subjugam suas mãos por meio de uma extensão rural ideológica de uma modernização “dependente de desenvolvimento desigual e combinado”. FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classe social na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.

capitalista, uma alavanca de convencimento e submissão dos trabalhadores no campo. Um exemplo desta forma ideológica de subordinação e convencimento a dinâmica do capital, está na revista *Cultivar Máquinas*<sup>47</sup> do IFRS, conforme registra a reportagem abaixo:



**Algumas pessoas ainda lavram a terra com junta de bois; outras, plantam com máquinas modernas...**

Os primeiros esperam; os outros trabalham...  
Os primeiros reclamam da vida; os outros fazem acontecer...  
Os primeiros morrem de fome; os outros ganham dinheiro...  
Os primeiros viram sem-terra; os outros compram a terra deles...  
Os primeiros esperam informação barata; os outros lêem *Cultivar*!



**Cultivar**  
Qualidade e  
Idéias Lucrativas!

Além do conteúdo ideológico, o texto veiculado pela revista é a-histórico, porque escamoteia as condições objetivas em que se faz a produção agrícola no Brasil, e as relações sociais nas origens destas circunstâncias, envolvendo grandes proprietários de terras e de capital e os pequenos proprietários e trabalhadores rurais – reforçando o caráter de classe da forma mais violenta possível. Passa a idéia de que a corrida de produtividade em mercados agrícolas, dinheiro e capital, é sorte dos mais preparados em tecnologia, acesso a informações valiosas e sem este conhecimento, o futuro é a miséria e a invasão dos ditos competentes e espertos, além de justificar a desigualdade social do campo que é

<sup>47</sup> Exemplo retirado na íntegra da revista - *Cultivar Máquinas*, dezembro de 2003/ Janeiro de 2004 - Ano III nº 26 – uma assinatura mensal da biblioteca do IFRS.

material e histórica. A circunstância de subordinação se intensifica na dinâmica do financiamento na medida em que 19% da agricultura familiar dependem desta forma de subsídio para sua produção e, em média, 18% da agricultura não familiar, apesar da diferença do tamanho das propriedades.

Mesmo sendo baixo o número estabelecimentos que contraíram empréstimos, pode-se dizer expressivo em relação ao número de estabelecimentos da agricultura familiar que representa mais de 84%. Portanto, a inserção, no circuito do capital globalizado e financeirista, é ainda mais eficiente na medida em que torna dependente uma massa de trabalhadores na especulação dos juros pagos ano a ano aos bancos, via as lojas de insumos agrícolas, de equipamentos e máquinas na ideologia da melhoria em termos tecnológicos e produtivos<sup>48</sup>. Isso é fruto de uma necessidade criada e intensificada pelos processos educativos, tanto na extensão agrícola, como pela formação técnica da maioria dos cursos oferecidos no país.

Nesta perspectiva, a produção deste processo reforça-se na idéia de evolução necessária no sentido da mercadoria, e a partir desta referencia, entende-se o papel estratégico de educação progressiva destes sujeitos, e sua intensificação em muitos programas de formação para trabalhadores do campo. Como exemplo indica-se o Programa PROJOVEM Campo - Saberes da Terra, implementado, na pelo Ministério da Educação - MEC. A partir de 2005 e destinado a jovens agricultores familiares com idade entre 18 a 29 anos, na área de qualificação profissional para aqueles/as que não concluíram o ensino fundamental ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), consulta em 09/12/2010). De algum modo, esta modalidade de educação profissional trabalha na compensação e controle dos sujeitos – estudantes dos cursos técnico-agrícolas –, na direção de uma inclusão necessária para o capital, deixando a formação para a emancipação humana como um rótulo de discurso, sem mexer na estrutura agrária existente historicamente no Brasil e, em decorrência desta, na subordinação sistemática e consentida dos agricultores familiares.

Portanto, entende-se que o engodo deste enredo é fruto histórico da relação capital-trabalho, marcada por uma relação social de classes. E nesta relação, o capital tem se mostrado eficiente na quebra do trabalho em direção de seus interesses de acumulação e subordinação dos trabalhadores na produção de mais-valia, e tem se utilizado da educação

---

<sup>48</sup> Penso que é necessário o acesso as melhorias, em termos de alavancar a condições sociais e econômicas dos produtores familiares de Antônio Prado – RS, mas tendo sempre claro, de onde parte, e para onde pretende chegar, no sentido de uma atenção aguçada de um desenvolvimento emancipado e não dependente.

para manutenção como força predatória e vampiresca em relação ao trabalho. Neste sentido conforme Marx (2008, p. 851):

Não basta que haja, de um lado, condições de trabalho sob a forma de capital e, do outro, seres humanos que nada têm para vender além de sua força de trabalho. Tampouco basta forçá-los a se venderem livremente. Ao progredir a produção capitalista desenvolve-se uma classe trabalhadora que, por educação, tradição e costume, aceita as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes.

Ou seja, o que parece estar em questão na formação dos sujeitos do campo, via as políticas de educação planejadas pelo capital, não é a libertação em direção à emancipação e autonomia social e econômica, mas a aceitação “ativa”<sup>49</sup> de que o processo produtivo existente é perfeito e natural, ou seja, uns produzem a riqueza pelo trabalho social, e outros gozam sentados sob a expropriação e espoliação sistêmica dos primeiros. Sobre isso, os dados do IBGE e suas funções, poderiam ser representados não em tabelas positivas, mas numa dinâmica motriz, onde o centro do processo de movimento é a relação capital-trabalho. Vejamos:



A partir destas, e outras questões, onde fica a educação ou a qualificação profissional oferecida aos jovens agricultores, pelo convênio público, no confronto com esta realidade?

<sup>49</sup> Quando nos referimos a uma aceitação “ativa” dentro do texto, estamos nos referindo à criação de agentes do capital, que contribuam para sua autovalorização e que ao mesmo tempo se sintam incluídos ideologicamente no “acesso” a riqueza produzida pelo capital, sem se darem conta que são eles os expropriados e não o capital, segundo o conceito de alienação proposto por Marx nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844.

Nesta perspectiva, passaremos a dialogar com o curso oferecido aos sujeitos da agricultura familiar de Antônio Prado – RS no sentido de desvelar as contradições.

## **4 – O CURSO DE FORMAÇÃO TÉCNICA OFERECIDO À AGRICULTURA FAMILIAR DE ANTÔNIO PRADO – RS.**

Nosso propósito, neste momento, é partirmos do particular na forma crítica, fazendo uma descrição do curso de formação técnica oferecido na cidade de Antônio Prado – RS, de acordo com documentos elaborados para a fundação do curso e as intenções objetivas das instituições (IFRS e Prefeitura Municipal de Antônio Prado/RS), no contexto da agricultura familiar local, ou seja, também levando em conta as expectativas dos sujeitos.

Deste modo, como ponto de partida de nossa discussão, no entendimento dos caminhos e concepções do curso de educação profissional, vejamos a fala do sujeito João e de como ele concebe o curso dentro de sua realidade, enquanto produtor rural familiar:

“Para mim, estar neste curso é um privilégio. Primeiro por que eu estou aprendendo muito. Principalmente nos procedimentos de higienização. No sentido de podermos produzir um produto com mais qualidade. Antes do curso, fazíamos muitas coisas e nem lavávamos as mãos, agora procedemos tudo com cuidado, até nas coisas de casa. Segundo, que estão nos mostrando as principais máquinas do momento para nossa produção” (Entrevista concedida em 27/10/2010).

A fala deste sujeito revela o quanto é importante a educação, e ao mesmo tempo, a deficiência histórica de uma educação não universalizada como um direito de todos, que no primeiro momento de re-aceso ao espaço escolar, chegar ser um privilégio. Revela também uma concepção de adestrar o saber dos sujeitos, como o imperativo categórico de Kant, “tu deves”. Tu deves lavar as mãos, tu deves usar estas técnicas, tu deves utilizar estas máquinas para teu sucesso.

A partir desta situação, procuraremos compreender aos aspectos em torno dos caminhos e concepções da educação oferecida aos sujeitos da agricultura familiar.

#### **4.1 – Caminhos e Concepções.**

Estudando os documentos<sup>50</sup> que levaram a determinar a constituição do curso de formação técnica no contexto da agricultura familiar em Antônio Prado – RS, percebe-se que foi uma iniciativa do IFRS, no interior de uma política intensa de expansão, na transferência de recursos massivos na construção de um conjunto de instituições técnicas de educação profissional em todo Brasil. Esta política implementada pelo Estado brasileiro, no período denominado “Era Lula”<sup>51</sup>, direciona-se para a educação profissional em sua inserção no mercado globalizado, estimulando a competição associada à necessidade da criação de quadros para tal dinâmica, além de abafar os conflitos sociais de uma sociedade historicamente acirrada pela luta de classes. Contribui, com isso, para manter, de algum modo, as relações mínimas de convivência social e também produtivas, em especial da agricultura familiar.

A educação deve fomentar novas atitudes [...] já não se trata de acumular novos saberes, o que em uma época foi considerado a chave do “progresso”, senão de constituir saberes que sejam significativos e que contribuam para mudar atitudes e comportamentos individuais e coletivos, que permitam frear as tendências destrutivas e recriar novas relações (CEFETBG, 2008, p. 6).

Apesar de a constituição da proposta ter a pretensão de dar um passo além da pedagogia da escola tradicional – atrelada a lógica do progresso –, prevê a mudança de hábitos e atitudes nos comportamentos individuais e coletivos, como chave de cultivar os espíritos em direção a novas relações, como, por exemplo, as relações de competência e ação empreendedora na possibilidade de alavancar as possibilidades sociais e produtivas.<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup>. Os documentos analisados para descrição desta primeira parte foram consultados no IFRS, a partir do Termo Aditivo nº 1, documento do CEFETBG no momento do convênio estabelecido entre a instituição federal e o município. Um do curso Técnico de Agropecuária de Março de 2006 e outro do curso Técnico de Agroindústria ou produção alimentícia de Agosto de 2008, além de dados solicitados na Secretária da Agricultura do Município em Setembro de 2010.

<sup>51</sup>. No governo Lula, a cooptação da sociedade tem sido sistemática, desde as centrais sindicais, aos movimentos sociais. Além de um controle progressivo dos recursos públicos via política de programas e projetos. Ou seja, quem não está de acordo com o projeto, morre de fome. Dando, de algum modo a idéia de uma política antidemocrática e até Stalinista pela forma. Mas para isso, é necessário o consentimento, a aprovação. Deste modo, um dos meios que tem sofrido sistemáticas intervenções neste período, é a educação, tanto no financiamento, na concepção e principalmente nos processo regulatórios, e de pressão, pela avaliação sistemática em todos os níveis atrelados aos recursos, criando mecanismos precisos de controle e expurgo.

<sup>52</sup>. Não nos deteremos na crítica da pedagogia da competência neste momento, mas discutiremos isso mais a frente, agora será apenas apresentar a concepção e intenções do curso e que formação pretende-se com esta proposta.



O ensino deve estar voltado para a construção do conhecimento e o desenvolvimento das competências necessárias para atuação no mundo [...] e a organização dos currículos está baseada no conceito de “competência”. As competências envolvem a dimensão cognitiva, através dos conhecimentos ou do saber, a dimensão psicomotora, ou seja, o “saber fazer” ou as habilidades, e a dimensão, sócio afetiva, onde são considerados os valores e as atitudes, ou “saber ser” (CEFETBG, 2008, p. 7).

Nesta referencia, entende-se que os pressupostos metodológicos da formação oferecida na Rede Federal de Educação Profissional, e nos institutos e escolas, em convênios ou parcerias com ela pactuados, têm como intenção central a formação controlada das mentes e das mãos do homem em todos os seus níveis sociais, no caso do curso de Antônio Prado, os sujeitos da agricultura familiar, mas não todos, como veremos. A proposta de formação elaborada pelo CEFETBG em 2008, direcionada e voltada para uma parte dos sujeitos da agricultura familiar, é fruto de um diagnóstico a partir de dados existentes nas prefeituras de Antônio Prado, Ipê e Nova Roma do Sul. Tais dados apontam que 60% dos estudantes que concluíram o “ensino médio”<sup>53</sup> ingressam no nível superior, especialmente em instituição privadas situadas há mais de 60 km, especialmente em Caxias do Sul - RS, sendo que deste número total, 15% são oriundos do meio rural (CEFETBG, 2008, p. 7-8).

Interessante que 60% dos estudantes que concluíram o ensino médio vão para o nível de educação superior em cidades distantes. Para resolver esta situação não é necessário criar uma universidade pública local, ou debater o acesso das classes populares à universidade pública existente, mas criar um curso profissionalizante, permanecendo o estigma da educação dual: educação técnica para os trabalhadores e educação superior para as elites. Percebe-se, de algum modo, uma estratégia de contenção das classes populares, em especial os sujeitos da agricultura familiar (15%), à educação superior. Se estes estão acessando a formação universitária por suas próprias forças, passam a chamar atenção do poder público e a despertar os interesses do capital, deixando um rastro ou pistas de que sujeitos destas camadas na universidade podem representar perigo em termos de questionamentos e de organizações para reivindicar direitos.

Mas a justificativa da proposta oficial, é que os jovens estão deixando as cidades, e o trabalho no meio rural, deslocando-se na busca de formação qualificada em outros pólos

---

<sup>53</sup>. Hoje, somente em Antônio Prado há três escolas Estaduais de Ensino Médio e uma Particular: E. E. Irmão Irineu, E.E Ulisses Cabral, E. E. Santana e Instituto de Educação Cenequista que trabalha com EJA. Destas quatro instituições, segundo a Secretaria de Educação do Município, só em 2010, 124 estudantes estejam concluindo o Ensino Médio. Destes 124 estudantes, 112 são provenientes da escola pública.

regionais. “Assim estas cidades necessitariam de iniciativas empreendedoras especialmente no meio rural e de uma melhor qualificação da população jovem” (CEFETBG, 2008, p. 8). Nesse sentido a proposta central do curso é a permanência destes sujeitos no meio rural, por meio de iniciativas que venham a instrumentalizá-los<sup>54</sup>. Segundo (RIBEIRO, 2001, p. 2-3) isso permite identificar a continuação de uma política governamental que definiu o modelo de escola rural adotado no Brasil, a partir de três objetivos, quais sejam:

a) evitar a migração dos agricultores para as periferias das cidades como forma de controlar os conflitos sociais decorrentes do desemprego urbano. Os propósitos governamentais para a educação rural que explicitam este objetivo já estavam presentes nos anos 20. Entretanto, é nos anos 30, estendendo-se pelos anos 40, que a política educacional da ditadura do “Estado Novo”, identificada como *ruralismo pedagógico*, coloca-se como uma das estratégias de controle das populações pobres, urbanas e rurais, no período da chamada “Guerra Fria”; b) Constituir, já nos anos 40, estendendo-se pelos anos 50, um mercado fornecedor de mão-de-obra às indústrias que se instalavam no país, estimulando as migrações, em contradição com a política educacional anterior, expressa pelo objetivo a; c) Constituir um mercado consumidor dos pacotes tecnológicos norte-americanos, trazidos para o Brasil através de políticas que determinaram a criação de instituições de crédito e extensão rural e o estabelecimento de “acordos” entre o Brasil e os EUA. Essas instituições e acordos definiram, sob forte influência norte-americana, a ocupação capitalista do campo e o modelo de agricultura a ser adotado pelo Brasil. Em todos esses objetivos, que não estão de modo algum dissociados, subjaz a necessidade de, com o auxílio da escola, eliminar uma relativa autonomia dos agricultores.

Esta situação relativamente nova na educação oferecida no contexto da agricultura familiar, especialmente em Antônio Prado – RS, tem se pautado pelo fio da história das políticas de educação para os sujeitos do campo, seja para mantê-los, evitando as pressões sociais nos centros urbanos, seja, para explorar seu trabalho subordinando-os, ou mesmo para torná-los consumidores sistêmicos de tecnologias alienígenas. Mas, deste conjunto de políticas que se interligam, o pior que transparece na finalidade de todas é a subordinação sistemática destes sujeitos na autovalorização do capital e na produção de uma consciência coletiva alienada e servil.

Esta constatação pode ser identificada por uma pesquisa realizada pela UNIJUÍ, chamada de “Diagnóstico e Estratégias de Desenvolvimento da Agricultura de Antônio Prado – RS”, que identificou dois tipos de agricultores, segundo documento do CEFETBG: “Um mais capitalizado com tendência de intensificação e concentração de sua produção; e

---

<sup>54</sup> Instrumentalizá-los, nem se fala em emancipação. O pior que na formatação do currículo que veremos logo à frente, vamos poder perceber que os instrumentos utilizados têm marca e dono. Marcas da espoliação e propriedade do capital. Ou seja, o que se chama de instrumentalização é subordinação sistemática destes sujeitos determinados.

um; pouco capitalizado com dificuldade de modernização e com tendência de abandonar a atividade” (2008, p. 8).

A partir deste diagnóstico, as lideranças políticas e empresariais, “preocupadas” com a qualificação dos jovens do meio rural, e a permanência destes na região, entenderam que era necessária a criação de cursos de qualificação profissional, no sentido de “aprimorar tecnologicamente a produção rural” (CEFETBG, 2008, p. 8), como alternativa de alavancar os ditos sujeitos menos modernizados, ou menos capitalizados no seu entendimento.

Analisando a situação exposta dessa microrregião, lideranças locais tem se preocupado em qualificar a população rural para que a mesma permaneça na região e se qualifique de modo aprimorar tecnologicamente a produção rural. Esta situação levou a prefeitura municipal a solicitar ao Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFETBG um curso na área de agroindústria subsequente ao ensino médio. Este curso tem como objetivo a qualificação dos jovens oriundos prioritariamente do meio rural e o aprimoramento das atividades agropecuárias (CEFETBG, 2008, p. 8).

Os documentos do antigo CEFETBG, hoje Instituto Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul - IFRS, fala de um convite, por parte da Prefeitura, no oferecimento de curso de capacitação técnica para agricultores. Mas, devido ao processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, o Coordenador atual destes cursos relata, através de uma conversa informal, que a instituição vem há tempos visitando as mais diversas prefeituras. Nessas visitas oferece os cursos numa parceira já formatada e pré-estabelecida, além de uma conexão de força política via partido, na criação de alianças, com apoio parlamentar de Brasília<sup>55</sup> e também na possibilidade da criação de polos descentralizados denominados de UNEDES, ou também núcleos descentralizados. Segundo o mesmo Coordenador, algumas prefeituras pequenas até visitaram a instituição, solicitando estes cursos numa formatação diferente pelo limite das contas dos municípios, mas o CEFETBG não aceitou. Outras fizeram a parceria, sem, no entanto, receber os cursos em suas cidades, mas em cidades “próximas” rateando os custos totais com outras prefeituras e enviando um ou mais estudantes interessados em cursar nestes cursos – custeando, inclusive, o transporte. Em Antônio Prado, por exemplo, há estudantes de Nova

---

<sup>55</sup> Chega ser uma luta de votos. Nos últimos anos os cursos descentralizados, e os campi criados pelo IFRS têm cada vez mais se aproximando dos centros urbanizados. Além do número de vagas, o número de votos, na criação de uma política populista eleitoreira, coisa que não é nova, mas que vem carregada de compromissos retóricos e falsos na criação expectativas positivas na consciência popular. Um exemplo disso é os campi de Caxias do Sul, da Restinga em Porto Alegre e de Rio Grande no Sul do Estado. Ou seja, em todos estes casos, percebe-se que a viabilidade e implementação não foram por interesses reais dos sujeitos, que nestas regiões moram, mas pelo número de títulos eleitorais que podem decidir uma eleição, e também de algum modo as demandas do capital.

Roma do Sul, que moram no interior deste município, todos pequenos agricultores que se deslocam em torno de 80 km entre ida e volta nos dias das aulas; a maioria chega atrasada nas aulas da noite e recebem advertência por parte de alguns professores pela falta de assiduidade. Retomando Marx (MARX; ENGELS, 1978 p. 73-74), na análise que este faz da educação profissional, temos que:

Uma reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação, e particularmente a educação profissional universal. Por que cria circunstâncias de um prolongamento da escolaridade, ligado a um ensino cada vez mais especializado, que multiplica o idiotismo de ofício até ao infinito, fazendo de cada perito, num minúsculo campo um imbecil, ignorante em todos os outros, mas pretensioso em todos.

Em Marx, podemos encontrar uma crítica dura à educação profissional, como uma educação de interesse burguês, na criação de sujeitos passivos e limitados a partir do grau de especialização que esta educação proporciona, além de ser um prolongamento precário da escolaridade elementar, privando, de certo modo, de uma educação universal. De modo semelhante apesar da distância no tempo, o curso de formação técnica no contexto da agricultura familiar de Antônio Prado – RS não é fruto uma demanda objetiva das necessidades reais dos trabalhadores do campo, de sua história e cultura, mas uma preocupação de manter estes sujeitos produzindo em consonância com o complexo agroindustrial desta região específica, dentro de setores produtivos como a “vitivinicultura, fruticultura, metal mecânico, moveleiro, plásticos e alimentos” (CEFETBG, 2008, p. 8). Isto é, formar para incluir no circuito da produção capitalista e amarrar, bem apertado, todos os nós necessários alinhavados à dinâmica do capital, em especial do capital agroindustrial associado ao capital financeiro, base do enredo da contemporaneidade do processo de produção capitalista<sup>56</sup>.

Outra justificativa, para a formação e efetivação do curso em parceria com a rede federal, é que o CEFETBG tem em suas metas a expansão dos cursos técnicos para outros municípios, com vistas a formar técnicos para “atuarem nas atividades agroindustriais e como empreendedores na diversificação e qualificação das propriedades rurais” (CEFETBG, 2008, p. 9), em vista das exigências do mercado. Neste sentido:

---

<sup>56</sup> A parceria de implementação do Curso Técnico em Agroindústria entre a prefeitura de Antônio Prado e CEFETBG, deu-se via ou acordo de cooperação técnica, visando a cooperação no campo de ensino técnico profissionalizante, assinado em 31 de Março de 2008, onde ficou determinada os deveres e responsabilidades entres as partes.

O sistema produtivo atual, tanto agrícola, como industrial, cada vez mais é preciso estar atento às exigências de mercado. O sucesso das empresas que atuam no agronegócio depende do atendimento às exigências do mercado consumidor, da capacidade de competir neste mercado, bem como a incorporação das tecnologias ao seu processo produtivo (CEFETBG, 2008, p. 9).

Além desta apologia de uma formação voltada para o mercado, percebe-se, de algum modo, que não são os sujeitos o centro das atenções, mas as relações materiais econômicas no cultivo de sujeitos comprometidos com esta lógica, “como agentes promotores de aperfeiçoamento tecnológico e empreendedores na agropecuária” (2008, p. 9), com a função de: “Desenvolver novos produtos; Aumentar a eficiência na alocação e distribuição dos recursos de produção, otimizando os meios de produção; Aprimorar a comercialização dos produtos; Comunicar-se com o mercado; Vislumbrar novas possibilidades econômicas nos arranjos produtivos locais”.

Em conexão com a função ou objetivo exposto acima, a preocupação não é com os sujeitos, mas como estes vão produzir, criar, transformar seu trabalho em mercadorias e vendê-las, ou seja, a necessidade é pensada pelos especialistas estatísticos e pelos que ficam encarregados de conceber uma pedagogia apropriada, descolada da realidade, a partir de “*tipos ideais*”, e estes técnicos especialistas, entendem que o espaço da formação ideal se dá numa relação “composta por espaços didáticos e relação com empresas” (CEFETBG, 2008, p. 11).

A preocupação com a formação destes sujeitos não parece ser a emancipação e a humanização, mas a inclusão sistemática destes ao sistema de produção capitalista de forma mais consensual. Ou seja, mesmo neste ambiente há conflito e disputa de interesses, e para criar um espaço de certa harmonia, a educação tem exercido um papel estratégico como instrumento ideológico com funções utilitaristas com uma face ideológica de emancipação. Esta situação objetiva entrou como uma luva na política de expansão da educação profissional de nível técnico, que, de forma objetiva, ou seja, como os recursos estão vinculados ao número de matrículas, os convênios ou parcerias de formação técnica são um caminho alternativo no processo de ampliação da receita da instituição federal, sem um custo material e humano de forma imediata.

O custo material e humano refere-se à forma desta parceria, na medida em que cria uma alternativa de arrecadação de recursos sem o mínimo de infra-estrutura adequada, ou pior, precária, e de profissionais descomprometidos com as necessidades reais dos sujeitos,

a partir de contratos de trabalho precarizados e temporários, de R\$ 25,00 (Vinte e cinco reais) a hora/aula, sem direito a transporte, alimentação, hospedagem, custo de material, já incluídos naqueles R\$ 25,00. Além disso, são contratados para aplicar um currículo fechado, imaginado e concebido por técnicos e agentes políticos partidários. Neste sentido, vejamos o quadro seguinte previsto pela pareceria referente aos custos por disciplina em cada semestre:

**Primeiro Semestre (480horas)**

✓ Módulo de Matérias Primas de origem Animal

Carga horária: 60horas

Custo: Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

✓ Módulo de Matérias Primas de origem Vegetal

Carga horária: 90horas

Custo: Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

✓ Módulo de Fundamentos de Agroindústria

Carga horária: 60 horas

Custo: Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

✓ Módulo de Química e Microbiologia de Alimentos

Carga horária: 150horas

Custo: Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

✓ Módulo de Gestão e planejamento rural

Carga horária: 60horas

Custo: Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

✓ Módulo de Qualidade na Indústria de Alimentos

Carga horária: 60horas

Custo: Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

**Segundo Semestre (480horas)**

✓ Módulo de Tecnologia de Leite e Derivados

Carga horária: 180horas

Custo: Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

✓ Módulo de Tecnologia de Frutas e Hortaliças

Carga horária: 150horas

Custo: Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

✓ Módulo de Tecnologia das Bebidas

Carga horária: 120horas

Custo: Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

✓ Módulo de Ética e Relações Humanas no Trabalho

Carga horária: 30horas  
Custo: Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

### **Terceiro Semestre (480horas)**

✓ Modulo: Modulo de Tecnologia de Carne e Derivados (180 h)  
Carga horária: 180horas  
Custo: Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

✓ Modulo: Modulo de Massas e Panificios  
Carga horária: 60 horas  
Custo: Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

✓ Módulo Desenvolvimento rural e políticas agrícolas  
Carga horária: 60horas  
Custo: Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

✓ Módulo: Tecnologia de óleos, gorduras, oleaginosas e biodiesel  
Carga horária: 60horas  
Custo: Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

✓ Módulo de Infra-Estrutura de Agroindústria  
Carga horária: 120 horas  
Custo: Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

### **Quarto Semestre (360horas)**

✓ Estágio Supervisionado (360 horas) – Responsabilidade do CEFET-BG<sup>57</sup>

### **CUSTO SEMESTRAL**

#### **PRIMEIRO SEMESTRE - custo de professores**

Carga horária: 480 horas aula  
Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

#### **SEGUNDO SEMESTRE - custo de professores**

Carga horária: 480 horas aula  
Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

#### **TERCEIRO SEMESTRE - custo de professores**

Carga horária: 480horas horas aula  
Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

#### **QUARTO SEMESTRE – RESPONSABILIDADE CEFET-BG**

Carga horária: 360horas – Estágio Supervisionado  
Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

#### **CUSTO TOTAL dos professores:**

Carga horária (três semestres): 1440 horas aula  
Valor da hora/aula: R\$ 25,00 +20%preparação + encargos.

Fonte: CEFETBG, 2008, p. 26-29. Termo Aditivo do Curso Técnico em Agroindústria.

<sup>57</sup>. A responsabilidade, em tese e nos documentos, deveria ser de profissionais diretos da instituição mãe da parceria, mas na prática, é transferida para professores substitutos.

Além disso, repetimos, parece-nos uma formação ideológica na medida em que cria espaços formativos sem se preocupar com os sujeitos que se matriculam e fazem os cursos e suas realidades objetivas, transformando estes, em caixas rápidas 24 horas, na exploração sistemática de profissionais de educação técnica, ou não, acompanhando a dinâmica da flexibilização do trabalho.

Do mesmo modo, evitam-se custos permanentes à máquina pública via concursos, tanto para o CEFETBG, como para o Município, na prática precária da política neoliberal de fazer mais com menos recursos, onde os professores são contratados de forma precária por terceirização, por que nenhum profissional concursado quer se comprometer.

A contrapartida da Prefeitura do Município de Antônio Prado, na parceria que criou o curso de formação, deu-se na responsabilidade dos custos com o pessoal (professores, coordenação pedagógica local, supervisão de estágio), e uma contribuição sistemática na doação de títulos bibliográficos selecionados pelo CEFETBG. No Termo de Doação de Material Bibliográfico aparece a previsão de um repasse de R\$4.000,00 (Quatro mil reais) por semestre ao CEFETBG. Nos documentos analisados aos quais obtivemos acesso, entre setembro de 2009 a setembro de 2010, a instituição-mãe da parceria já havia recebido mais de R\$12.230,00 (Doze mil, duzentos e trinta reais) em livros, em forma de doação. Ou seja, além do CEFETBG receber recursos do MEC correspondentes ao número de matrículas, também diversifica e amplia os títulos bibliográficos de sua biblioteca, situada há mais de 100 km do município de Antônio Prado/RS, onde se realiza o curso.

Na prática, a configuração da parceria transfere um conjunto de responsabilidades em termos de infra-estrutura e financiamento (a cargo da Prefeitura de Antônio Prado), ficando sob sua responsabilidade a concepção, os critérios de seleção dos estudantes, dos profissionais de educação (a cargo do CEFETBG), a partir de diretrizes pedagógicas previamente definidas. Como, por exemplo:

As amplas profundas e rápidas transformações pelas quais passa a nossa sociedade provocam, forçosamente, uma mudança de paradigmas que se refletindo em todos os campos do saber, com notáveis e significativas implicações no sistema educacional [...] neste sentido a função do planejamento é exatamente dar consistência a forma às ideias, princípios, objetivos e metas, além de orientar a efetiva realização destes, arquitetando novos modelos e alternativas de ação educacional mais sintonizados com o mundo contemporâneo (CEFETBG, 2008, p. 4-5).



O discurso de uma proposta nova e arrojada em sintonia com o mundo contemporâneo expõe, a nosso ver, e de forma sublime, uma concepção alinhada com a dinâmica da produção capitalista atual, e de seus interesses de acumulação e expropriação.

Entende-se, assim, neste sentido, que a articulação de parcerias e convênios na formação de cursos técnicos de qualquer natureza, e em qualquer lugar, venha a favorecer o aumento de recursos, além de focos de educação técnica nos mais variados setores da produção econômica. Neste caso específico o da agricultura familiar.

#### ***4.2 – A organização Curricular.***

A organização curricular do curso se estrutura a partir do princípio que:

O desenvolvimento das competências determina que o processo ensino-aprendizagem extrapole os limites da sala de aula, desenvolvendo-se também nas agroindústrias locais, em laboratórios, biblioteca e em visitas técnicas. A atividade prática de fazer, tornar a fazer, discutir, sintetizar, comparar e avaliar é de fundamental importância para o desenvolvimento das habilidades (CEFETBG, 2008, p. 16).

Nesta configuração, a base do currículo tem como fundamento a pedagogia das competências, na criação habilidades necessárias estruturadas em módulos de conhecimentos, ou seja, a primazia da educação capitalista polivalente, estanque e politicamente comprometida com a inserção sistemática de sujeitos na competição do mercado.

A pedagogia da competência na educação profissional foi adotada como modelo inovador de ensino para esta modalidade de educação. No Brasil, esta pedagogia tem sido, a partir de 1990, propícia para superar o defasado modelo de qualificação baseado no taylorismo e adequada para fornecer ao mercado o trabalhador capacitado para as exigências da atual produção toyotista (GOMES, 2007, p. 47).

Compreende-se que as mudanças ocorridas na educação profissional, ocorridas no início dos anos 1990, só foram possíveis, dentro de uma mudança de paradigma, encabeçada pela base econômica, dentro da reestruturação produtiva, principalmente na flexibilização do trabalho, na qual nos debruçaremos mais à frente no contexto do processo de produção atual do capital. Deste modo, o curso em análise destina-se a estudantes

egressos do Ensino Médio, e tem duração de um ano e meio, sendo desenvolvido nos turnos da tarde e da noite. A estrutura curricular define a obrigatoriedade de estágio supervisionado de 360 horas após a conclusão de todos os módulos ou ao longo do curso, para efeito de certificação dos módulos de qualificação (90 horas/módulo).

Nesta questão, vejamos a fala do sujeito neo:

“Tenho muitas dúvidas sobre a questão do estágio final. Passaram-nos que é obrigatório cumprirmos um estágio de conclusão de curso, numa empresa indicada pelo IFRS, ou que nos escolhemos. Eu achava que poderia fazer isso em casa, para pormos em prática o que aprendemos, mas não é permitido, e eu não concordo, mas se não for assim, não recebo o diploma” (Entrevista concedida em 1º/10/2010).

A fala acima revela de algum modo, que a educação por módulos, não leva em conta as expectativas dos sujeitos a que se propõe em formar, e nem suas realidades objetivas, numa formação voltada a interesses alheios de instituições privadas, como grau último para confirmar os conhecimentos e a titulação.

Outra questão é a distribuição cronológica dos módulos é determinada em função da exigência de pré-requisitos, das condições de infra-estrutura e de pessoal docente e técnico disponível. E, na certificação dos módulos de qualificação, consta a carga horária e as competências desenvolvidas nos módulos considerados pré-requisitos, e que atende a exigência da carga horária mínima para a certificação.

#### *4.2.1 – A grade curricular e seus objetivos.*

<b>Curso Técnico em AGROINDÚSTRIA de ANTÔNIO PRADO - RS</b>
<b><u>Primeiro Semestre (480horas)</u></b>
- Módulo de Matérias Primas de Origem Animal (60 h) - Módulo de Matérias Primas de Origem Vegetal (90 h) - Módulo de Fundamentos de Agroindústria (60h) - Módulo de Química e Microbiologia de Alimentos (150h) - Módulo de Gestão e Planejamento Rural (60 h) - Módulo de Qualidade e Legislação na Agroindústria (60h)
<b><u>Segundo Semestre (480 horas)</u></b>
- Módulo de Tecnologia de Leite e Derivados (180h)

- Módulo de Tecnologia de Frutas e Hortaliças (150 h)
- Módulo de Tecnologia das Bebidas (120h)
- Módulo de Ética e Relações Humanas no Trabalho (30h)

#### **Terceiro Semestre (480 horas)**

- Módulo de Tecnologia de Carne e Derivados (180 h)
- Módulo de Massas e Panificados (60 h)
- Módulo: Desenvolvimento rural e políticas agrícolas (60 h)
- Módulo: Tecnologia de óleos, gorduras, oleaginosas e biodiesel (60h)
- Módulo: de Infra-Estrutura de Agroindústria (120h)

#### **Quarto Semestre (360horas)**

- Estágio Supervisionado (360).

**Total da Carga Horária: 1.440 + Estágio supervisionado de 360 horas.**

Fonte: CEFETBG, 2008, p. 16- 18. Termo Aditivo do Curso Técnico em Agroindústria.

#### **4.2.2 – As Especificidades por Módulos de Estudo.**

##### **Módulo de Matérias Primas de origem Animal (60horas)**

- Caracterização morfológica das matérias primas de origem animal;
- Fisiologia dos tecidos animais nas diferentes espécies;
- Transformações físico-químicas dos produtos de origem animal *post-mortem*;
- Fatores que afetam a qualidade das matérias primas de origem animal.

##### **Módulo de Matérias Primas de origem Vegetal (90horas)**

- Caracterização morfológica das matérias primas de origem vegetal. Fisiologia dos tecidos vegetais;
- Fisiologia dos tecidos vegetais;
- Principais transformações químicas na maturação;
- Índices de maturidade;
- Fatores que afetam a qualidade do produto durante o armazenamento e o transporte;
- Fisiologia e manuseio pós-colheita de frutas e hortaliças;
- Tecnologia e qualidade pós-colheita de frutas e hortaliças;
- Armazenamento e refrigeração de frutas e hortaliças;

- Técnica de armazenagem com atmosfera modificada e controlada.

### **Módulo de Fundamentos da Agroindústria (60horas)**

- Conhecer os princípios básicos para a aquisição de matéria-prima;
- Analisar as principais etapas do processamento e conservação de produtos de origem animal e vegetal;
- Alimentos funcionais;
- Toxicologia em alimentos e agentes tóxicos naturalmente presentes e provenientes da produção e manipulação de alimentos.

### **Módulo de Química e Microbiologia dos Alimentos (150horas)**

- Caracterizar os principais componentes químicos dos alimentos;
- Conhecer os principais métodos laboratoriais de identificação de microrganismos;
- Reconhecer e aplicar as normas de conduta, principais equipamentos e técnicas de laboratório;
- Conhecer e aplicar os métodos de análise química qualitativa e quantitativa;
- Conhecer os princípios básicos da bromatologia;
- Planejar, orientar e monitorar o programa de higiene, limpeza e sanitização na agroindústria;
- Ecologia da Contaminação Microbiana em Alimentos;
- Doenças Transmissíveis por Alimentos

### **Módulo de Gestão e planejamento rural (60horas)**

- Desenvolver noções básicas de economia e analisar as tendências econômicas;
- Noções Gerais de Administração Rural;
- Organização e Execução da Contabilidade;
- Custos de Produção na Agroindústria;
- Aspectos do Planejamento na Agroindústria;
- Avaliação Econômica de Projetos agroindustriais;
- Empreendedorismo.

### **Módulo de Qualidade e Legislação na Agroindústria (60horas)**

- História da Vigilância Sanitária de Alimentos;
- Legislação Geral de Alimentos – ANVISA;
- Riispoa;
- Codex Alimentarius;
- Registro de Alimentos;
- Boas Práticas de Fabricação – BFP;
- Procedimentos Operacionais Padrão – POP;
- HACCP;
- ISO (normas de qualidade total);
- Higiene agroindustrial;
- Controle de qualidade;
- Noções de segurança do trabalho;
- Legislação ambiental aplicada à agroindústria.

### **Módulo de Tecnologia de Leite e Derivados (180horas)**

- Conhecer os processos fisiológicos e tecnológicos envolvidos na lactogênese e obtenção do leite;
- Enumerar as principais características e propriedades das matérias-primas utilizadas na industrialização do leite;
- Planejar, orientar e acompanhar o processo de aquisição da matéria-prima;
- Conhecer os processos de conservação do leite;
- Conhecer e aplicar as tecnologias envolvidas na produção de queijos;
- Conhecer e aplicar as tecnologias envolvidas no processamento de matérias graxas do leite e sobremesas lácteas;
- Conhecer os princípios de funcionamento dos equipamentos utilizados na indústria de laticínios;
- Conhecer e aplicar técnicas de controle de qualidade na produção de leite e derivados;

- Conhecer os tipos de embalagens adequados para a conservação e comercialização dos produtos;
- Interpretar a legislação pertinente;
- Aproveitamento de sub-produtos da produção de leite e derivados.

### **Módulo de Tecnologia de Frutas e Hortaliças (150horas)**

- Planejar, orientar e acompanhar o processo de obtenção de matéria-prima para a indústria de frutas e hortaliças;
- Conhecer e aplicar as técnicas de processamento de frutas e hortaliças;
- Conhecer os princípios de funcionamento dos equipamentos utilizados na indústria de frutas e hortaliças;
- Conhecer e aplicar técnicas de controle de qualidade nos processos de transformação de frutas e hortaliças;
- Conhecer os processos de conservação de frutas e hortaliças;
- Conhecer os tipos de embalagens adequados para a conservação e comercialização dos produtos;
- Conhecer os processos gerais para processamento de cana-de-açúcar e seus derivados, sua conservação, aspectos higiênicos das instalações e embalagem;
- Interpretar a legislação pertinente;
- Aproveitamento de sub-produtos do processamento de frutas e hortaliças.

### **Módulo de Tecnologia das bebidas (120horas)**

- Introdução ao estudo das bebidas;
- Tecnologia do vinho e dos derivados da uva e do vinho;
- Tecnologia do conhaque;
- Tecnologia do vinagre;
- Tecnologia da cerveja;
- Tecnologia da aguardente de cana;
- Tecnologia de sucos e refrigerantes;
- Tecnologia de cooler;
- Tecnologia de destilados de amiláceos;

### **Módulo de Ética e Relações Humanas no Trabalho (30horas)**

- Introdução à filosofia: definição e importância;
- O senso moral e consciência moral;
- Conceito de ética;
- As origens da ética. Ética e trabalho;
- Ética e lucro;
- Ética e responsabilidade social;
- Bioética;
- Código de Ética Profissional.

### **Módulo de Tecnologia de Carne e Derivados (180horas)**

- Planejar, orientar e acompanhar o processo de obtenção de matéria-prima para a indústria de carne e derivados;
- Conhecer a estrutura e os constituintes básicos da carne e a conversão de músculo em carne;
- Conhecer e aplicar as técnicas de processamento de derivados de carne;
- Conhecer os princípios de funcionamento dos equipamentos utilizados na indústria de carne e derivados;
- Conhecer e aplicar técnicas de controle de qualidade na produção de carne e derivados;
- Conhecer os processos de conservação da carne e derivados;
- Conhecer os tipos de embalagens adequados para a conservação e comercialização dos produtos;
- Interpretar a legislação pertinente;
- Aproveitamento de subprodutos do processamento de carne e derivados;

### **Módulo de Massas e Panificios (60horas)**

- Planejar, orientar e acompanhar o processo de obtenção de matéria-prima para a indústria de massas e Panificios;

- Conhecer e aplicar as técnicas envolvidas na elaboração de massas e panifícios;
- Conhecer os princípios de funcionamento dos equipamentos utilizados na indústria de massas e panifícios;
- Conhecer e aplicar técnicas de controle de qualidade nos processos de elaboração de massas e panifícios;
- Conhecer os processos de conservação de massas e panifícios;
- Conhecer os tipos de embalagens adequados para a conservação e comercialização dos produtos;
- Interpretar a legislação pertinente;
- Aproveitamento de subprodutos da produção de massas e Panifícios.

#### **Módulo de Desenvolvimento rural e políticas agrícolas (60horas)**

- Política agrícola Brasileira;
- Questão agrícola X questão agrária no Brasil;
- Agronegócio brasileiro e a influência da política agrícola dos EUA e Europa;
- A industrialização e a “urbanização” da agricultura brasileira;
- Agricultura familiar e Pluriatividade;
- Agricultura familiar e o desenvolvimento rural;
- Comercialização agrícola;
- A produção de biodiesel e o comportamento do agronegócio;
- Crédito agrícola (para a grande e a pequena propriedade);
- Extensão rural, associativismo e cooperativismo.

#### **Módulo de Tecnologia de óleos, gorduras, oleaginosas e biodiesel (60horas)**

- Classificação dos lipídeos;
- Composição química dos óleos e gorduras;
- Reações de deterioração de óleos e gorduras: rancificação oxidativa e hidrolítica;
- Extração de gorduras animais;
- Extração de gorduras vegetais: Azeite de oliva: definição e classificação, Sistemas de extração de óleos de sementes;



- Refino de gorduras e de óleos;
- Produção de margarinas, manteigas e maionese;
- Algumas determinações físico-químicas: Índice de acidez, densidade, índice de refração, índice de saponificação, índice de iodo, índice de peróxido;
- Qualidade nutricional dos óleos e gorduras;
- Produção de biodiesel;
- Aproveitamento de subprodutos de óleos e gorduras.

### **Módulo de Infra-Estrutura (120horas)**

- Elementos de construção;
- Tubulações, acessórios e equipamentos;
- Materiais e suas aplicações;
- Geradores de vapor;
- Layout e lista de materiais da indústria alimentícia;
- Refrigerantes;
- Componentes do sistema e características de desempenho;
- Isolamento e câmaras frigoríficas;
- Carga térmica;
- Estocagem, transporte e comercialização frigorificadas;
- Fundamentos de mecânica de fluidos e transferência de calor;
- Trocadores de calor.

Pode-se observar, nesta parte, a primazia do pragmatismo, ou seja, a ênfase da experiência e da ação sobre o pensamento, além de não levar em conta a realidade objetiva dos sujeitos. Não é mais “Penso Logo Existo”. Nesta perspectiva segundo (VITÓRIA, 2007, p. 3) num artigo no qual tece críticas à pós-modernidade:

As grandes explicações do mundo, da política, da economia, do social, e cultural, [...] não passam de um conglomerado de coisas, e tão pouco necessitam de uma explicação criteriosa, por que já estão mortas ou ultrapassadas. E ainda, o movimento da pós-modernidade, além de ser acrítico, se estabelece no âmbito de puras sensações empíricas do mundo e das coisas, ou seja, não é mais, Penso Logo Existo, mas é, Sinto Logo Existo.

A estrutura arquitetada do curso e suas finalidades por módulo e disciplina são idealistas e a-histórica, na medida em que entende que a construção destes conhecimentos puramente práticos vão resolver as necessidades dos sujeitos da agricultura familiar, que é histórica e social, caindo num auto-engano intencional ideológico de classe dominante.

O curso torna-se gradualmente instrumento de subordinação capitalista, num processo formativo acrítico, interiorizando ideias e forjando uma compreensão de que o desenvolvimento que se dá via a utilização de máquinas e tecnologias alienígenas, passando a criatura a ter poder sobre o criador, camuflando a contradição das maravilhas para o capital e a tristeza e miséria para o trabalho. Sobre isso Marx e Engels (1978, p. 150) já se pronunciavam:

Mas, nos nossos dias, cada coisa vem acompanhada de seu contrário: a máquina que possui o maravilhoso poder de abreviar o trabalho e de tronar mais produtivo, suscita o enfraquecimento da força de trabalho ao mesmo tempo em que a suga até o tutano. As novas fontes de riqueza transformam-se em fonte de miséria por uma maldição que pode parecer estranha: dir-se-ia que cada vitória da ciência se paga com a decadência do homem e de seu caráter.

E seguem os autores em sua crítica a ciência e a técnica burguesas:

Todos os progressos da civilização, ou seja, todo o aumento das forças produtivas sociais ou, se se preferir, das forças produtivas do próprio trabalho, não enriquecem o operário, mas o capital. [...] Tudo isto aumenta unicamente a força produtiva do capital, ou seja, a força que domina o trabalho. Com efeito, como o capital está em oposição ao operário, tudo isto apenas aumenta a dominação objetiva sobre o trabalho (MARX; ENGELS, 1978, p. 159).

Neste sentido, o desenvolvimento e a proliferação da ciência burguesa, hoje louvada na educação técnica do Brasil e no contexto da agricultura familiar, contribuem de forma sistemática na subordinação coerciva e consentida dos sujeitos, os agricultores e seus filhos, e da reprodução permanente do capital, ou seja, “esta ciência já não existe, portanto no cérebro dos trabalhadores: através da máquina, ela atua antes sobre eles como uma força estranha, como a própria força da máquina” (MARX, 1978, p. 160), como um instrumento de opressão de classe.

Entende-se que a educação visa à formação humana, ou seja, precisa estar voltada para a humanização dos sujeitos e a criação de alternativas viáveis em consonância com

estes, para interferir na realidade, tendo o humano, a terra, e o trabalho como centro na realização da plenitude humana, aguçando a sensibilidade, e, portanto, enquanto ser humano total.

A apropriação sensível, para os homens e pelos homens da vida e do ser humano, dos homens objetivados, das obras humanas, não deve ser compreendida apenas ao nível do gozo imediato, exclusivo, sob o ângulo da posse, do ter. O homem apropria-se do seu universal de maneira universal, portanto enquanto homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo – a vista, o ouvido, o cheiro, o gosto, o tato, o pensamento, a intuição, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em suma todos os órgãos que formam a sua individualidade e que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais (MARX ; ENGELS, 1976, p. 231).

Todavia, estas dimensões, na formação de um homem por inteiro, por meio de uma educação técnica configurada nos Institutos Federais de Educação Tecnológicas, estão longe de acontecer, na medida em que o cerne desta sociedade baseia-se na expropriação da terra e exploração do trabalho, sob o jugo da propriedade privada, e, portanto, somente “a abolição da propriedade privada originará [...] a emancipação total dos todos os sentidos e de todas as capacidades humanas” (MARX ; ENGELS, 1976, p. 232).

Sob esta análise, a educação posta para formação técnica no contexto da agricultura familiar de Antônio Prado/RS é a continuação das estruturas de manutenção e ampliação da propriedade privada, quando não traz à luz a questão da realidade objetiva dos sujeitos, e de suas configurações sob as bases do capital, mas a adequação subordinada na invasão sistemática de corporações poderosas que geram relações de dependência, promovendo a destruição não só do trabalho, mas da cultura, da história, e do saber destes sujeitos.

Entende-se, deste modo, que educação técnica faz parte de um processo histórico de cooptação e integração sistemática à dinâmica da lógica capitalista, agora sob a lógica do neoliberalismo, recriando as relações de exploração do trabalho humano no campo, numa espoliação sistemática dentro do circuito da relação de produção, com o fim de submeter o trabalho na sua forma material e imaterial, via formação dos trabalhadores, como instrumento ideológico de subordinação capitalista.

Portanto, depois da demarcação da origem e proposta da formação oferecida em Antônio Prado – RS e as especificidades do curso; partiremos agora, a situar que as relações empreendidas e os desdobramentos do curso; é produto da consonância com o contexto atual da produção do capital, dominado pela aplicação do modelo de produção/

acumulação flexível e a reminiscência histórica da educação profissional voltada aos interesses do capital.

A nosso ver, este modelo tem se mostrado um estágio totalmente novo do modo de produção capitalista, porém na sua continuidade é até mais selvagem, no processo de acumulação primitiva, principalmente na expropriação da terra, do trabalho, e do saber em todos os níveis da via humana, principalmente do território camponês; desvirtua a configuração da terra de trabalho, por terra de negócio, lucro e exploração alinhada com a proposta da pedagogia das competências.

## 5 – O CONTEXTO ATUAL DA PRODUÇÃO CAPITALISTA E SEU PAPEL NA SUBORDINAÇÃO DO TRABALHO AO CAPITAL.

Na tentativa de entender a educação, mais propriamente a educação do campo, no contexto da Agricultura Familiar, a contradição do campo como setor e campo como emancipação humana, pensamos que seja necessária uma breve contextualização de um movimento maior e mais amplo que se articula como pano de fundo, no sentido de entender o território camponês, a partir da invasão capitalista de nosso tempo.

O movimento que abordamos, é o modo de produção vigente, no caso, o da acumulação flexível, principalmente no diz respeito às configurações assumidas a partir dos anos 1970, processo o qual se encontra em fase de transição e crise profunda que levou a mudanças intensas, tanto no campo da infra, como da superestrutura. Sobre isso assim se pronuncia David Harvey (1989, p. 176): “A **acumulação flexível** se mostra, no mínimo, como uma **nova configuração**, requerendo, nessa qualidade, que submetamos a escrutínio as suas manifestações com o cuidado e a seriedade exigida, empregando, não obstante, os instrumentos teóricos concebidos por Marx”. Tais mudanças na base do capital só foram possíveis devido à "crise estrutural de acumulação do capital", derivada, em especial, de três grandes categorias do próprio capitalismo, que são: o movimento de *crescimento constante*; este crescimento se apóia na *exploração do trabalho humano* e, por último, o *processo de inovação organizacional e tecnológica* indispensável para que aquele crescimento se realize (HARVEY, 1989, p. 166 - 169).

Pela sua própria dinâmica tais categorias são inconsistentes e contraditórias, levando o próprio sistema a crises periódicas de super-acumulação, ou seja, o capital é historicamente movido por expansão e declínio, devido às suas próprias contradições internas, como identifica Frigotto (2005, p. 01) “A natureza dessa crise o impulsiona a um

novo ciclo de acumulação mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro. Essa especulação, todavia, não é possível para todos. (FRIGOTTO, 2005 p. 01).

Além das contradições internas do capital, essas mudanças possibilitam também a articulação de um conjunto de organismos internacionais, com intenções claras para a manutenção do lucro e de uma classe dominante, e na quebra de qualquer empecilho para o movimento do capital, no caso, os trabalhadores da cidade, e os camponeses do campo - configurando também um novo papel para o Estado na articulação das políticas públicas, sendo a educação um setor estratégico na articulação destes protagonistas.

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas multinacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário (FRIGOTTO, 2005, p. 2).

Na busca de superação da crise estrutural da taxa de lucro e por sua natureza de ciclos de desenvolvimento, no início dos anos 70 do século XX, o mundo vai conhecer a chamada acumulação flexível do capital, acompanhada pelo solapamento do trabalho organizado em entidades de classe, como os sindicatos de trabalhadores e a proliferação do mercado especulativo ou capital internacionalizado; via um sistema integrado de acumulação. A partir desta configuração, observam-se altos níveis de desemprego estrutural, que segundo (PERONI, 1999, p. 28), trazem

...consequências diretas sobre os trabalhadores, pois, com o crescimento do desemprego estrutural, os empregadores exercem maior pressão sobre a força de trabalho, impondo regimes e contratos mais flexíveis. Além do desemprego estrutural, há uma redução do emprego regular e um aumento do trabalho em tempo parcial e temporário, assim como do subcontrato.

Nesse contexto de disputa pela terra e transformação do trabalhador em mercadoria descartável, também ocorre à ascensão agressiva do neoconservadorismo, representado pelos governos de Margareth Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos, no final dos anos 1970 e durante a década de 1980. Esta retomada reacionária de um liberalismo conservador apresenta-se com o discurso ideológico do Estado mínimo<sup>58</sup>,

<sup>58</sup>.A idéia do Estado Mínimo é um novo tipo de liberalismo, porém, como outrora, mínimo para o social e máximo para o mercado e os

também conhecido por neoliberalismo<sup>59</sup>, aliado ao capital fictício ou financeiro, levando ao processo de ajuste estrutural em detrimento de uma massiva desigualdade social jamais vista ao longo da história. Conforme Laura Tavares (1998, p. 21):

O “novo” enfoque, chamado de “ajuste estrutural”, pretende desencadear as “necessárias” mudanças através de políticas liberalizantes, privatizantes e de mercado. Trata-se do mesmo esquema conceitual denominado em alguns países de “neoliberalismo”, também identificado como “liberalizante-privatizante” onde o foco principal é manutenção da acumulação em detrimento de uma massiva desigualdade social, onde o público dá lugar ao privado.

Nessa mesma direção manifesta-se José Comblin (1999, p. 15 – 17):

...o neoliberalismo é uma filosofia que se apresenta como uma teoria econômica, com todo o valor científico que o mundo atual costuma atribuir à economia. É uma utopia, mas que pretende estar fundamentada na ciência pura. Desta maneira pretende dar uma visão completa do ser humano, inclusive uma ética. [...] O livre mercado é utopia porque os seus defensores não contemplam o mercado real, não partem de considerações empíricas. Porém, postulam que o mercado produzirá todas as virtudes do mercado perfeito e ideal na medida em que se aproxima do ideal. Por isso, o progresso da humanidade exige progresso na liberdade de mercado. O mercado livre não existe entre os seres humanos reais. É uma construção teórica, ideal entre entes abstratos que supostamente seriam trabalhadores e consumidores. O neoliberalismo poderia funcionar em um mundo feito de robôs, mas não pode funcionar no mundo de seres humanos vivos que existe realmente. [...] O livre mercado supõe trabalhadores que competem livremente no mercado e oferecem o seu trabalho a quem oferece melhor retribuição. O empresário é sempre ou quase sempre o mais forte. Habitualmente podem impor suas condições. O trabalhador tem livre escolha: aceita ou não a proposta de trabalho. Acontece que no mundo real, ele não tem livre escolha.

Na análise dos autores acima, percebe-se o poder ideológico e devastador da liberalização de tudo e os perigos deste sistema frente aos anseios da humanidade, em que se desconsidera qualquer vez e voz, privilegiando-se a acumulação desenfreada e sem limites em detrimento do humano transformado em objeto. Com isso, acaba-se com qualquer possibilidade de direito, inclusive em relação à terra e ao trabalho, como conquistas de longa data. Na visão de Harvey (1989, p. 140):

---

detentores do capital, no caso, o capital especulativo do nosso tempo.

<sup>59</sup>.As políticas de cunho neoliberal foram implementadas no Brasil, após o período da ditadura militar e ao processo de redemocratização do país, na segunda metade dos anos 80. Iniciou-se no governo de Fernando Collor de Mello, no início dos anos 90 e consolidou-se massivamente nos anos seguintes por Fernando Henrique Cardoso (FHC) no processo das privatizações e reforma do Estado brasileiro. Hoje se observa ainda, a continuidade desta política após a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 e 2006 – e da força estratégica do capital na consolidação do sistema no Brasil – na utilização de um candidato ou governo, com apoio das bases populares. Ou seja, foi a partir deste último que o capitalismo neoliberal não encontrou barreiras para seus tentáculos de espoliação em nossa sociedade. E agora, no auge da democracia, chegamos num beco sem saída, por sermos obrigados a votar ou escolher o menos pior - para a presidência. Ou é PT ou é PSDB, duas caras da mesma moeda.

(...) a acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

A partir destas determinações históricas, surge o dismantelamento das relações de cunho fordista de trabalho, que, ao mesmo tempo, controla o trabalho, porém lhe permite brechas de organização dos trabalhadores e ao trabalho organizado por equipes. Na atualidade:

[...] foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para centros, mas antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego "estrutural", [...] rápida destruição e construção de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical - uma das colunas do regime fordista. (HARVEY, 1989, p. 141).

Os deslocamentos geográficos do capital e principalmente dos complexos industriais para regiões sem tradição de organização do trabalho, e mesmo de uma cultura de sindicatos, visando manter o ritmo do processo de acumulação, foi um grande golpe nas relações de trabalho, principalmente nas conquistas históricas dos trabalhadores. Estes agora competem entre si, em todo mundo, pela busca de postos precarizados de trabalho e salários, quando os há. E ainda;

(...) essas mudanças foram acompanhadas e, em parte, promovidas pela ascensão de um agressivo neoconservadorismo na América do Norte e em boa parte da Europa Ocidental. Tais mudanças foram vistas (grifo meu), [...] como uma clara ruptura da política do período do pós-guerra (Op. cit., p. 157).

Desse modo, partimos da ideia de que o curso técnico para a formação no contexto da agricultura familiar, oferecido pelo IFRS em Antônio Prado - RS, e identificado como um programa de política pública focal do MEC está inserido dentro desta dinâmica de mudanças e transformações históricas internas e externas do modo de produção capitalista ocidental. O estabelecimento ou implementação de uma política pública configura-se na ação do Estado ou o mesmo mostra-se através de ações concretas com relação a um conjunto de coisas e também com a sociedade, ou pelo menos, parte dela. E ainda, o



Estado não é uma instância isolada, mas é parte de uma totalidade, que, em qualquer espaço e tempo, está determinada de acordo com o modo de produção estabelecido e da correlação de forças. Hoje, é a vez do capital em relação ao trabalho, mas não quer dizer que o trabalho esteja morto, mas num processo lento e que necessita de uma reelaboração da prática e da teoria, a fim de reinventar sua própria história. Essas transformações são identificadas por alguns teóricos como *reestruturação produtiva do capital*<sup>60</sup> ou flexibilização do modo de produção, devido à crise estrutural vivida pelo capitalismo, após o período de expansão e regulação estatal, que se deu a partir do pós-guerra, dentro do Estado de Bem-Estar Social e do fordismo. Sobre o assunto, assim se pronuncia a pesquisadora Vera Peroni (1999, p. 24):

No período pós-Segunda Guerra Mundial, o Estado capitalista assumiu novas obrigações, [...] tinha o papel de controlar os ciclos econômicos, combinadas políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento de produção e do consumo em massa, tinha, ainda, o objetivo de garantir o pleno emprego. O salário era complementado pelos governos através de seguridade social, assistência médica, educação, habitação. O Estado acabava exercendo, também, o papel de regular direta e indiretamente nos acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção; era o chamado Estado de Bem-Estar Social.

Nessa perspectiva, julgamos que a possibilidade de análise, com suas intenções e objetivos, não pode estar isolada e sem conexões com outras ocorrências, mas inserida no mundo que nos rodeia marcado pela supervalorização do mercado, da competição, do consumo exacerbado, da miséria em massa e das diferenças econômico-sociais exorbitantes. E principalmente, pela falta de trabalho<sup>61</sup> e renda para a maioria dos trabalhadores no mundo todo, em particular no Brasil, decorrente das transformações do capital, impostas ao mundo do trabalho, que transformaram o humano em acessório de máquina, para superação da crise e manutenção do lucro, invadindo todos os setores da vida social e econômica, como o campo, por exemplo.

---

<sup>60</sup>. Para Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, no estudo sobre a Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado “no plano supra-estrutural e ideológico produz-se um verdadeiro arsenal de noções que constituem, [...] uma espécie de uma “nova língua” com função de afirmar um tempo de pensamento único, de solução única para a crise e, conseqüentemente, irreversível. Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, etc., cuja função é de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2005, p. 2)

<sup>61</sup>. Há necessidade de chamarmos atenção para a questão da necessidade de trabalho – não é a mesma coisa que emprego assalariado e precário – mas de uma política social de trabalho, renda e dignidade que é um projeto dos movimentos populares e de um Estado identificado com o socialismo real, autêntico e não o que realmente se concretizou na Rússia, durante o período em que foi governada, de forma ditatorial, por Joseph Stálin.

Por estas relações, percebe-se um estreitamento de todas as políticas de governo com relação às mudanças estruturais do capital no sentido de tentar reincluir de forma compensatória os trabalhadores e trabalhadoras que foram excluídos devido à reestruturação dos processos produtivos na lógica da flexibilização. A partir desta dinâmica, observa-se que a lógica da produção industrial-urbana capitalista não se processa para incluir, mas para acumular e dividir o trabalho, a fim de que seu fruto venha a tornar-se cada vez mais estranho, ou seja, separado, alienado do produtor, (os trabalhadores), seja no campo ou na cidade. Conforme Marx:

a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. [...] O Conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. **Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar.** (1984, p. 105- 106).

Pode-se perceber que a dinâmica do trabalho, na sociedade capitalista, configura-se como trabalho produtivo, cortando uma série de outras possibilidades ontológicas do trabalho na formação humana – com fins de exploração, essencial na produção de mais – valia, logo, emprego assalariado ou pela inserção dos trabalhadores mesmo por meios não diretamente ligados ao trabalho produtivo, mantendo-se, assim, a reprodução do capital.<sup>62</sup>

Deste modo, a ligação entre a totalidade e a particularidade é o problema da elevação da educação básica com a formação profissional em tempo de desemprego e invasão do capitalismo agro-industrial, sob a forma do agronegócio<sup>63</sup>, com um discurso afiado sobre desenvolvimentismo agrário<sup>64</sup>. Este discurso busca convencer os jovens, filhos de

<sup>62</sup>. Referente a este item, percebe-se que as contradições profundas no sistema capitalista atual, provaram um tufão de desemprego estrutural – por estas circunstâncias houve um crescimento enorme no trabalho informal e de autogestão. Apesar de experiências interessantes na formação de trabalho e renda, mas, na maioria destas, a dinâmica é uma alternativa de re-inclusão dos trabalhadores no sistema historicamente excludente do capital e não a sua superação.

<sup>63</sup>. O chamado agronegócio constitui-se numa articulação empresarial para produção/financiamento/comércio/exportação de produtos agrícolas. É uma organização da qual fazem parte: grandes proprietários de terras, empresários da indústria, comércio e serviços, associados aos bancos, que emprega setores de máquinas, produção agrícola, industrialização, distribuição e serviços. Sendo assim, associa a produção agrícola e industrial, os setores comercial, bancário e de serviços, gerando, portanto, poucas vagas para trabalhadores assalariados. Destacam-se, entre as empresas do agronegócio: Bunge, Monsanto, Cargill, Souza Cruz, Brasil Foods (Sadia e Perdigão). Pode-se, então, afirmar que a face oculta do agronegócio é a de ser uma modalidade histórica de (re) produção e acumulação do capital, tendo, na concentração fundiária e na violência, dois dos pilares que estruturam as relações sociais e de poder na sociedade brasileira. RIBEIRO, Marlene. Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado, 2010, p. 04. Texto inédito encaminhado à Educação em Revista, da FAE/UFMG, 26 pp.

<sup>64</sup>. No campo da agricultura, a noção de desenvolvimento encontrou, no decorrer das décadas de 1950 e 1960, nos Estados Unidos e na Europa, um terreno de aplicação particularmente receptivo. Sob a ação conjugada do Estado, das indústrias agroalimentares e de uma camada de agricultores “empresariais”, o “setor” agrícola se insere cada vez mais no sistema econômico; leis são impostas nesses países visando transformar a agricultura, “setor” ideologicamente considerado “arcaico”, tradicional, em atraso, setor “moderno”, participando

agricultores, que as novas técnicas aplicadas à agricultura podem significar chances de trabalho. Explicamos nossa opção recorrendo aos estudos de Peroni (1999, p. 3), para quem: “Esse objetivo é parte de um enfoque metodológico prévio, onde buscamos a relação entre o universal - modo de produção capitalista e as particularidades desse momento histórico - com o singular no caso, a política educacional, numa perspectiva de apreensão da totalidade”.

Do ponto de vista interno, percebe-se o problema do trabalho, ou da falta dele, no momento histórico que vivenciamos atualmente, como também, a acentuada desigualdade social, devido ao encolhimento por parte do Estado nas políticas correspondentes aos propalados direitos sociais de cidadania. Isso representa um golpe direto em todas as instâncias de organização social e de classe, depois das mudanças implementadas nos processos produtivos para flexibilizar os contratos de trabalho.

Milhões de postos se tornam obsoletos e irreparáveis, num processo aceleradíssimo de geração do 'desemprego estrutural', tanto na linha de produção [...] quanto nos serviços. E, ao invés de trabalhadores preparados e de melhor capacidade, que desempenham tarefas de rotina, buscam-se trabalhadores profissionalmente bem preparados, desempenhando funções de tomada de decisão, tornando obsoletos os gerentes de nível médio, que apenas cumprem orientações de escalões superiores (DREIFFUS, 1997, apud PERONI, 1999, p. 28).

Por isso, como critério metodológico, pensamos que a possibilidade de análise de uma ou qualquer política pública é produto de uma totalidade histórica e material com base na economia política, isto é, não há possibilidade de uma visão criteriosa da realidade sem o pressuposto do vínculo com o modo de produção vigente e as relações impostas ao Estado, relações estas que formulam as concepções, os princípios, ou seja, que sustentam as ações no campo da política educacional. Seguindo com o diálogo em relação à totalidade material, trataremos a seguir da educação profissional – em termos de história de implicações, como instrumento de formação para o capital.

---

do crescimento econômico nacional. O desenvolvimento agrícola e rural é um instrumento desta mutação. (ALMEIDA, Jalcione. Conferência Internacional sobre Tecnologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, iniciativa interinstitucional (UFRGS, EMBRAPA, EMATER/RS, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Rede Tecnologias Alternativas/Sul e Programa de Cooperação em Agroecologia), realizada em Porto Alegre, de 18 a 22 de setembro de 1995). Cadernos do site do Ministério do Desenvolvimento Agrário, p.33 (<http://www.mda.gov.br>).

## **6- MARCAS DE UMA EDUCAÇÃO SUBORDINADA: a educação profissional brasileira.**

O debate contemporâneo acerca da qualificação profissional é sempre um tema instigador e problemático, sobretudo com o valor atribuído a esta modalidade de educação em face da constante necessidade de o capital aumentar o seu processo de reprodução e ampliação e, simultaneamente, aumentar a reserva de trabalhadores qualificados. A política de qualificação profissional brasileira tem sido orientada por uma lógica reprodutivista, mercantil e subordinada. A emergência da qualificação profissional no Brasil pretende ajustar o perfil do trabalhador aos “tempos modernos” do capitalismo flexível. Por estas determinações, no centenário da educação profissional, estamos a presenciar uma política de expansão sem igual da rede federal de educação profissional.

Desde 1990, a educação profissional no Brasil tem ocupado lugar de destaque na agenda neoliberal, decorrente das transformações no campo da economia e do trabalho. As políticas, programas e ações governamentais têm alardeado que a qualificação profissional e formação técnico-profissional são estratégias para inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de se constituírem condições para o trabalhador participar das novas relações sócias de produção (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 271)

Tal preocupação, referendada acima, reflete-se recentemente no programa de expansão do governo Luiz Inácio Lula da Silva, num financiamento astronômico, com a justificativa do desenvolvimento econômico, científico e social e da suposta inclusão econômica, no dito Brasil do futuro. Políticas educacionais, como no caso da educação profissional, vêm ao encontro da dinâmica do desenvolvimento capitalista atual e sua inserção nas economias mais ricas em termos de competitividade e possibilidade da transformação de tudo em mercadorias e num dito capitalismo humanizado – a partir do processo de legitimação burguesa – a democracia representativa, configurada sobre bases de um Estado de Direito.

A diferença entre o reformismo de hoje e do século XX é que este último, pelo menos, tentava chegar ao socialismo, pensando que isso aconteceria ao poucos, de maneira evolutiva. Já o capitalismo ‘humanizado’ abandona toda a perspectiva socialista e se propõe unicamente a modelar os efeitos negativos do capitalismo, construindo um capitalismo menos selvagem, menos violento [...] É a idéia que se pode mudar a sociedade colocando remédios (KOHAN, 2009. p. 12 - 13).

Nesta perspectiva crítica ao capitalismo humanizado, percebe-se ainda, quanto de ideológico tem sido o discurso político em relação ao econômico e social na resolução dos impasses históricos de nossa sociedade e do abandono de qualquer possibilidade de mudança, como, por exemplo, a redistribuição de renda, da terra e a educação dos trabalhadores<sup>65</sup>. Mascara-se a realidade na continuidade das políticas neoliberais iniciadas nos anos 1990, resolvendo as demandas sociais com políticas compensatórias, por falta de um projeto de nação, ou melhor, o projeto é não ter projeto, principalmente com relação ao social. A não ser, a favor do grande capital como tem sido, por exemplo, os incentivos fiscais às montadoras de automóveis multinacionais como forma de impedir a falência das empresas no momento da crise estrutural do capital<sup>66</sup>, iniciada em setembro de 2008.

“Ao contrário, portanto, dos ciclos de expansão que conformaram o capitalismo ao longo de sua história, alternando períodos de expansão e crise, encontramos, desde fins dos anos 60 e início dos 70, mergulhados no que István Mészáros denomina como *depressed continuum* que exhibe as características de crise estrutural. (ANTUNES, 2009, p. 12).<sup>67</sup>

E acrescenta, ainda, Antunes (2009, p. 13):

Mas o quadro da crise estrutural e sistêmica tem outro componente vital, dado pela corrosão do trabalho. [...] No início do furacão da crise que agora atinge o coração do sistema capitalista, vemos a erosão do trabalho relativamente contratado e regulamentado, herdeiro da era taylorista e fordista, modelo dominante no século XX – resultado de uma secular luta operária por direitos sociais – que está sendo substituída pelas diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico”, formas que oscilam entre a super-exploração e a própria auto-exploração do trabalho, sempre caminhando em direção a uma precarização estrutural da força de trabalho em escala global. Isso sem falar na exploração do desemprego que atinge enormes contingentes de trabalhadores, sejam homens e

<sup>65</sup>. Os impasses históricos já chegam a tal ponto, que podemos afirmar que a tragédia do Haiti em 2010 é aqui, e há muito tempo bate em nossas portas como tragédia social e econômica.

<sup>66</sup>. A crise estrutural do capital atual – é a continuação da crise marcada a partir dos anos 1970 – aprofundando mais ainda as contradições inerentes do sistema capital.

<sup>67</sup>. ANTUNES, Ricardo. In: Introdução a Crise Estrutural do Capital, de Mészáros (2009).

mulheres, estáveis ou precarizados, formais ou informais, nativos ou imigrantes, considerando que estes últimos são os primeiros a serem mais fortemente penalizados.

Neste contexto de crise permanente no processo de acumulação e reprodução do capital, a política educacional fica só no âmbito de governo, a maior parte das vezes sob forma de programas focalizados, dirigidos a determinadas populações e sem continuidade; nem se fala de política de Estado e muito menos de políticas sociais. A partir destas determinações, é difícil pensar uma mudança considerável, em termos de política educacional e profissional, sem uma mudança profunda na base da sociedade que hoje é determinada pelo modo de produção vigente através de uma ação subordinada ativa ao capital.

Pensamos que esse já seja um desafio, tanto em termos de educação profissional ou para uma educação básica via o Estado, cuja primazia é os interesses do setor privado e reservas fiscais em defesa do capital estrangeiro, como é o superávit fiscal. Nesta perspectiva, há a necessidade de uma “apropriação” alternativa e principalmente social a partir das bases populares e das demandas populares e não do capital atingindo a base econômica através do Estado, na negação deste que se configurou máximo em detrimento do econômico e mínimo em relação ao social –

E falar em educação é, antes de tudo, falar da formação de trabalhadores, e logo há a necessidade de falarmos do trabalho. Porém, o trabalho na história da educação profissional não pressupõe a centralidade deste trabalho como concepção e princípio na formação humana, mas como coisificação, um instrumento vendável para manutenção e acumulação do capital e mesmo, no caso do Brasil, da expansão recente da rede federal.

O trabalho, como atividade vital, se configura então como trabalho alienado, expressão de uma relação social fundada na propriedade, no capital e no dinheiro. Alienado frente ao produto de seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: o homem estranha-se em relação ao próprio homem, tornando-se estranho em relação ao gênero humano (ANTUNES, 2004, p. 9).

Neste sentido, a educação profissional assume um papel de controle e de uma falsa esperança de inclusão em determinados mercados de trabalho, que já começa na *erupção*<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> Como vulcões adormecidos, quando acordados, devastam campos e cidades sem levar em conta as reais necessidades populares.

de cursos criados da noite para o dia e da seleção que desconsidera completamente as necessidades reais dos trabalhadores e de suas condições materiais objetivas<sup>69</sup>.

Por estas questões, ao longo da história da educação brasileira, a educação profissional tem sido alvo de diferentes políticas, no que (RODRIGUES, 2002, p. 106) chamou de uma “metamorfose teleológica”, encabeçada pela Confederação Nacional da Indústria – CNI que, nas últimas sete décadas, introduziu três tópicos fundamentais: nação industrializada (1930 a 1950, na Reforma Capanema), país desenvolvido (1960 a 1980, na Ditadura Militar) e economia competitiva com o padrão da acumulação flexível e do direito do trabalhador ser mercadoria (a partir de 1990 com os governos de Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso, e tem continuidade com o governo Luiz Inácio Lula da Silva e a sua candidata Dilma Roussef, eleita em 2010). Isso pode ser observado na atual política de expansão da rede federal de educação profissional e das demais políticas compensatórias num dito capitalismo “humanizado”.

(...) primeiro foi prometida a construção da nação brasileira por meio da industrialização. Mais tarde, foi apontada a modernização como caminho para superação da condição de país subdesenvolvido. Finalmente, é posta como inescapável a reestruturação produtiva, condição esta que – finalmente – livrará a sociedade brasileira de todos os seus males: desemprego, a inflação, a falta de qualidade dos produtos nacionais, as desigualdades regionais, a miséria entre outros (RODRIGUES, 2002, p. 109).

Ficam claras as contradições do sistema e as propostas de evolução do país do futuro – agora calcada na educação profissional –, no sentido da continuidade dos grandes problemas sociais em todos os campos da vida, afogando as aspirações humanas pela egoísta necessidade de luta pela competitividade sem limites; jogam-se as responsabilidades para o indivíduo, a partir de categorias como competência, qualidade total, flexibilidade no trabalho, sociedade do conhecimento quando, na verdade, destruiu-se uma quantidade enorme de postos de trabalho em detrimento da acumulação dos novos tempos.

Penso que seja uma formação que não apenas individualiza, mas também acentua a responsabilidade individual do trabalhador pelo seu destino. Se não tem emprego, que vá ser empreendedor; para empreendedores há oportunidade em todos os lugares [...] logo depois desta nova formação, só não se coloca quem não tiver vontade, criatividade, iniciativa, responsabilidade e, especialmente,

---

<sup>69</sup> Quanto é importante o entendimento da ideologia no sentido marxiano no sentido de desmitificar as distorções violentas da realidade, e das verdadeiras necessidades dos trabalhadores.

quem não souber intuir, perspicazmente, perceber para que lado os soprarão.  
(GRITTI, 2008, p. 67)

O processo de formação para o individualismo tem percorrido os bancos escolares e as turmas de alunos pertencentes a famílias de agricultores da educação do campo, incluindo a profissional, no sentido de escamotear as relações de classe, como também tirar a responsabilidade do Estado e, principalmente, do sistema do capital – no que tange ao sucesso das pessoas em termos de trabalho, renda e dignidade. Ou seja, o que tu és, é responsabilidade exclusivamente tua, ou usando a forte influência da religiosidade cristã – é culpa tua!

Dessa forma, tão logo não teremos mais empregos, mas empreendedores, “autônomos, flexíveis, criativos, videntes, e assim por diante”. Então se está caminhando na direção de um processo de “liberalização do trabalhador do jugo do emprego”, agora ele está construindo sua liberdade e poderá empreender onde ele bem entender (GRITTI, 2008, p. 68).

E mesmo depois da modificação regulamentar do decreto de Lei nº 2.208/97 (Era FHC) que permitia uma continuidade dual de educação profissional separada da educação básica, pelo Decreto Lei nº 5.154/2004 (Era Lula) – que defende e estimula formas integradas de ensino básico e profissional ainda permanecem categorias curriculares como avaliações por *competências, habilidades e distribuídas em módulos separados*, como é o caso do curso técnico oferecido a alunos provenientes da agricultura familiar. Mas agora com outras roupagens, seguindo ao pé da letra da lei sem nenhum critério crítico do que sejam estas mudanças e quais suas reais pretensões, muitas vezes num processo de justaposição. Quanto à flexibilidade sugerida para o bom desempenho dos trabalhadores é a total ausência de direitos sociais como: salário, saúde, educação, renda e trabalho e aposentadoria.

Por estes movimentos, entende-se que a elaboração das políticas, e particularmente a educacional, esteja vinculada a uma correlação de forças, principalmente pelas forças do capital como sugere Rodrigues. Isto fica mais claro, na reflexão de (CALAZANS, 1990, p.13) em seu trabalho sobre o Planejamento da Educação, na qual afirma que não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas é o capitalismo que planeja o planejamento. Deste modo, percebe-se que há um vínculo histórico de subordinação da educação profissional com as demandas do capital, que tem se caracterizado por uma educação de



treinamento, ou melhor, um modelo instrumental – atrelado ao desenvolvimento da indústria nacional e estrangeira de cunho fordista e taylorista.

No Brasil, as idéias de Henry Ford e Frederick Taylor, caracterizadas pelo fracionamento das etapas produtivas de modo que o trabalhador operasse tarefas ultra-especializadas e repetitivas, com o objetivo de aumentar a produtividade, não só deram origem à chamada sociedade de produção e consumo em massa, mas também influenciaram as transformações ocorridas na educação, levando ao nascimento do ensino técnico. O movimento fordista-taylorista é um marco para criação do técnico no Brasil (PEREIRA, 2009, p. 11-12).

A partir dos desdobramentos das relações de produção e sob orientação de teorias externas de produtividade e controle do trabalho na linha industrial é que o ensino técnico ou profissional é elaborado no Brasil. O trabalhador passa a ser considerado acessório de máquina, num modelo de desenvolvimento que cala as relações de classe, em um duro processo de instrumentalização com cara de moderno, técnico e cientificamente apropriado para os novos tempos.

De modo geral, a educação profissional tem servido para preparar mão de obra (qualificação da força de trabalho) para as relações de produção capitalistas vigentes no Brasil. Predominou, ao longo da história, uma finalidade instrumental, operacional, qual seja, que o trabalhador fosse capaz de executar as funções reservadas para ele de forma mecânica e tecnicista. (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010, p. 277)

O predomínio da *razão instrumental*<sup>70</sup>, atrelada ao desenvolvimento do capital e da evolução da base técnico-científica dos processos produtivos, marca a intensificação da *divisão social do trabalho*<sup>71</sup>, via teoria fordista e taylorista e hoje na idéia da empregabilidade no modelo de acumulação flexível. A categoria de empregabilidade desvirtuou a própria noção de trabalho e sua importância na formação humana. Trabalho, agora, não passa de uma ocupação com fins de compra e venda. Esta categoria é bastante eficiente como meio de burlar a crise estrutural do capital, no sentido de criar opções a fim de incluir, de forma compensatória, por meio de políticas focais e assistencialistas. Com isso desvia-se a atenção das causas motoras dos males sociais e econômicos, esquecendo-se do papel do trabalho na formação humana com dignidade. Conforme Ramos (2006, p. 07):

---

<sup>70</sup> A referência deste conceito já fora trabalhado ao longo da história por vários autores como Max Weber, e teóricos da Escola de Frankfurt em meados do século XX como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Jürgen Habermas.

<sup>71</sup> Intensifica também a manutenção da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A ideologia da empregabilidade difundiu a idéia de que quanto mais capacitado o trabalhador, maior as suas chances de ingressar e/ou permanecer no mercado de trabalho. Seduzida por essas ideologias, a classe trabalhadora passou a se mobilizar pela melhoria dos seus padrões de escolarização. A volta à escola tem sido uma das características dos últimos anos. Como o Estado focaliza suas ações educacionais diretas na universalização do ensino fundamental e na ampliação do ensino médio, boa parte dos trabalhadores que busca a qualificação para o trabalho complexo é obrigada a custear seus estudos em nível superior, já que as vagas disponíveis no ensino público são insuficientes para o atendimento da demanda. Aqueles aos quais resta a formação para o trabalho simples, que não tiveram acesso à educação básica em idade adequada, devem buscar os cursos de habilitação ou de qualificação profissional. Se os primeiros exigem cursar ou ter concluído o ensino médio, aos segundos não se vincula a qualquer escolaridade mínima pré-determinada. Esses cursos se multiplicaram significativamente com a instituição do Plano Nacional de Formação Profissional – PLANFOR, pelo Ministério do Trabalho em 1995, predominantemente desenvolvido por instituições da sociedade civil.

A autora, Marise Ramos, salienta ainda na mesma obra, que “à medida que o trabalho industrial foi se tornando mais complexo, a educação ganhou importância”. Tal complexidade refere-se à passagem da base mecânica da produção para a eletrônica e posteriormente para microeletrônica. É a partir deste momento que se começa a querer um trabalhador mais elaborado com escolaridade básica e adaptável às novas situações e exigências.

No início do século XX, o Brasil vivia sob a forte industrialização que marcou o início do século XX, momento em que os operários, movidos pelo projeto de mudar as péssimas condições de trabalho, faziam greves numerosas. Foi neste cenário que Nilo Peçanha, então Presidente da República, baixou, em 23 de Setembro de 1909, o Decreto Lei nº 7.566, criando 19 Escolas de Aprendiz de Artífices para oferecer ensino profissional gratuito. Eram as primeiras escolas técnicas instituídas pelo governo federal (PEREIRA, 2009, p. 11). Aqui está um exemplo de intervenção por parte do Estado no engessamento das organizações populares e de seu papel histórico em favor das organizações privadas do capital. Neste contexto, a educação técnica no país foi requerida juntamente com a emergência da indústria, que passou a demandar uma força produtiva, ou de trabalho, intermediária – entre a concepção e a execução. E, é a partir deste período, que surge a criação de muitas Escolas Técnicas Federais – principalmente onde a demanda industrial se destacava, em especial nos grandes centros urbanos. De acordo, ainda, com Ramos (2009, p. 10-11):

A mudança trazida pela base científica na indústria vem acompanhada da necessidade de uma racionalização dos procedimentos: o profissional nascido desse movimento cumprirá o papel de mediador. E mais: irá assumir uma função gestora de supervisão não só das máquinas, mas quem opera a máquina e quem está diretamente na linha de produção.

O caráter mediador das relações de trabalho do técnico entre as máquinas e o trabalhador do chão da fábrica, além de cumprir um papel intermediário, escamoteia as relações de classe, permite o aparecimento de mais um segmento de trabalhadores no processo de divisão social do trabalho, promovendo um maior afastamento entre quem concebe e quem executa o processo produtivo. Com isso, fica oculto o papel ideológico deste profissional, e ainda:

Estes profissionais aparecem como técnicos, mas ao poucos vão assumir uma característica que ultrapassa os limites do trabalho meramente tecnicista: mesmo sendo assalariados e subordinados hierarquicamente, os técnicos acabam assumindo uma função política. [...], o trabalhador de nível técnico assume o papel de representante dos interesses do capital, especificamente vinculado a sua organização do trabalho e, de forma mais ampla, a produção capitalista como um todo (RAMOS, 2009, p.11).

Mais tarde, com a modernização da agricultura, em meados dos anos 1950 e 1960, surgem as escolas agrotécnicas – vinculadas ao capitalismo agrário – na possibilidade de formar profissionais numa perspectiva tecnicista como agentes difusores de tecnologia na idéia de extencionismo. Juntamente com a concepção de educação vinculada à teoria do capital humano, possibilita disseminar-se uma concepção de eficiência e competência individual.

Entendemos, também, a formação profissional em tempos de desemprego, do ponto de vista interno; percebe-se o problema do trabalho, ou da falta dele, no momento histórico que vivenciamos atualmente, de crise permanente do capital na ausência de uma alternativa viável na superação dos conflitos sociais históricos, e o papel que a educação – no caso a educação profissional - poderia desempenhar num projeto mais amplo de sociedade e educação autenticamente emancipatórias e *para além do capital*<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Referência do termo é de MÉSZÁROS (2002). O termo Capital, trabalhado por Marx em a Crítica da Economia Política, é um estudo profundo sobre a lógica do Capital, como relações sociais de apropriação via a produção de mais-valia, a partir do plus trabalho, trabalho alienado ou trabalho não pago no processo acumulação capitalista.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

O processo de construção do conhecimento e da apreensão daquilo que consideramos o concreto, implica estabelecer as coisas como dotadas de uma totalidade, que se apresentam como um todo estruturado de forma dialética e de múltiplas relações. Por isso, entendemos que foi necessário nos apoiarmos num método que parta da realidade empírica – a realidade dos sujeitos da agricultura familiar e da educação oferecida aos mesmos –, como uma tentativa de ir à realidade em suas manifestações múltiplas.

Primeiro ir à realidade do curso, abordando as implicações econômicas a partir do capitalismo flexível, e os instrumentos históricos de invasão capitalista: a educação técnica industrial e a educação técnica rural como extensão da primeira, além das implicações histórico-sociais da formação dos sujeitos da agricultura familiar específica e da relação com a questão agrária brasileira. E, num segundo momento, ir à materialização objetiva da agricultura familiar, a partir dos dados oficiais e seus reflexos, juntamente com o contexto da agricultura familiar na voz dos sujeitos, na tentativa de justificar materialmente a subordinação ativa, e o papel da educação no consentimento ativo dos sujeitos alinhavado aos interesses do capital.

Deste modo, partimos das categorias da educação do campo e do método materialista, como fundamentos de toda crítica, olhando sobre a realidade histórica e social, sob as rédeas do capital, voltado em seu processo pela busca incessante de acumulação e abnegação do trabalho no curso da história, e das relações particulares, a partir dos contextos analisados. Neste sentido, pensamos que a construção do mundo como uma totalidade, e da educação que focalizamos nesta pesquisa, exige o conhecimento das partes e, conseqüentemente, a relação entre elas, ou seja, a matéria e o movimento desta materialidade. E é dentro desta dinâmica e construção do pensamento que se articulou a elaboração de nosso trabalho, sobre a educação como instrumento ideológico de subordinação capitalista.

Portanto, a pretensão de nossa análise, nestas considerações finais, é a de reiterar alguns pontos que se constituem na base e os pressupostos fundamentais do trabalho em questão, além da tentativa de estabelecer as conexões para o nosso tempo, na busca da construção teórica do real, ou seja, a elevação do real ao plano do pensamento, que parta da crítica e da contradição, para além dos abismos do relativismo pós-moderno, na tentativa da síntese necessária.

Deste modo, a pesquisa, em seu cerne, teve como objetivo, desmitificar as relações sociais da educação oferecida para sujeitos da agricultura familiar, particularmente na cidade de Antônio Prado/RS, na possibilidade de encontrar elementos históricos e materiais, das razões desta formação, e da escolha destes sujeitos. Neste caminho, olhamos para realidade, tentando fazer um diagnóstico, a partir de categorias marxianas e da proposta de educação do campo, não tanto em rever os conceitos e aplicá-los realidade, mas na forma, no processo, identificando a educação técnica específica - Técnico em Agroindústria – como braço da educação rural, e a educação rural como braço do capital.

Portanto, se a história nos mostra que tal educação sempre esteve voltada para as demandas do capital, o que esta educação está fazendo, quais suas intenções, porque Antônio Prado - RS, e especificamente sujeitos da agricultura familiar local? A partir deste foco, partimos na compreensão da proposta de educação do campo, e algumas de suas categorias, que são recentes e tem-se articulado por fora do Estado, partir de lutas objetivas de sujeitos articulados em movimentos sociais populares pelo direito à terra, trabalho e educação, negadas historicamente pelas políticas públicas direcionadas aos povos do campo. Na atualidade estes povos estão organizados na luta pela terra e pela educação do campo, nos sindicatos, federações e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, e na Via Campesina, que reúne trabalhadores sem-terra, mulheres camponesas, atingidos por barragens, pequenos agricultores, além de sacerdotes e religiosas vinculados à Comissão Pastoral da Terra – CPT.

A educação do campo é o contraponto à história das políticas de educação rural. Ou seja, além de identificar a história da oferta da educação e suas concepções, a educação do campo é uma proposta específica e diferente, porque provém dos movimentos sociais populares do campo acima referidos. No seu processo de construção, por esses movimentos, a educação do campo coloca-se como uma alternativa – principalmente na formação humana como um processo que integra, de forma indissociável, referências

políticas, sociais, culturais e científicas, no sentido da possibilidade da intervenção de sujeitos políticos coletivos, visando uma humanidade plena relacionada ao trabalho, como o definidor do humano, e à terra onde se efetiva, para os agricultores e agricultoras, este trabalho. Assim, do ângulo da formação humana, ou seja, categoricamente, a educação do campo é política, é social, é revolucionária, é educação popular com interesses populares.

Neste sentido, discutir uma forma específica de formação para os trabalhadores do campo, precisa estar inserida no ir de encontro às necessidades dos trabalhadores e principalmente a *proposta de um projeto de nação e desenvolvimento para o campo* com uma política social, não de governo, mas como uma política de Estado.

Trata-se, desde então, de pensar a educação dos trabalhadores, não como um favor, um remédio pelo atraso na produção e supostamente da cultura, mas pensar a partir dos interesses dos trabalhadores em termos sociais, políticos e culturais, de um determinado grupo social, numa relação dialética, entre sua relação concreta, específica e dada em determinado local, como também uma relação com o todo, o universal – no caso as relações com a economia política.

A partir destas definições, a Educação do Campo, trabalha no caminho da formação humana vinculada a uma concepção de campo que é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio. A partir desta definição, entendemos que era necessário demarcar a realidade, do curso de formação profissional oferecido aos sujeitos da agricultura familiar, no que tange ao porquê do surgimento, intenções e concepções deste curso, ou seja, partir do entendimento da parte e no decorrer do texto, fazendo múltiplas correlações, numa relação dialética da parte com o todo.

Nesta direção, compreendemos que a formação técnica oferecida aos sujeitos da agricultura familiar de Antônio Prado/ RS, não é fruto de uma demanda dos trabalhadores, mas de necessidades criadas por interesses da classe alinhada ao poder público, a partir de um diagnóstico de especialistas, em consonância com as necessidades do mercado. E de vários modos, como vimos, estas necessidades não estão dissociadas da crise permanente do capitalismo atual, na ativação no movimento de acumulação do capital, seja materialmente na criação de necessidades artificiais para a produção na/da terra, seja por necessidade imaterial, na interiorização consentida destas mesmas necessidades, numa contradição perene, na medida em que exclui os sujeitos e seus interesses específicos e

neste sentido, não separamos crítica em educação profissional e conteúdo desta, mas em conjunto.

Deste modo, a educação oferecida aos sujeitos da Agricultura Familiar faz parte de uma política intensa de expansão, implementada pelo Estado brasileiro, no período do governo Lula, voltada à inserção no mercado globalizado, no que tange à competição. Sob este ângulo, se observa a necessidade da criação de quadros para tal dinâmica, além de abafar os conflitos sociais de uma sociedade historicamente acirrada pela luta de classes em decorrência de desigualdades sociais sem precedentes, mantendo, de algum modo, as relações mínimas de convivência social e produtiva, especialmente da agricultura familiar. Visa também a de contenção dos agricultores familiares em suas localidades, evitando o seu deslocamento em direção aos centros urbanos, porém atrelados aos interesses de classe, tanto no trabalho que realizam, quanto como consumidores de pacotes tecnológicos alienígenas.

A preocupação não é com os sujeitos, os trabalhadores e as trabalhadoras, mas com o que estes vão produzir, criar, transformar seu trabalho em mercadorias e vendê-las, ou seja, a necessidade é pensada pelos especialistas estatísticos e apresentada de forma travestida, como se reproduzissem a voz e dos sujeitos e atendessem às suas demandas.

A preocupação com a formação destes sujeitos não pode ser, de modo algum, a emancipação e a humanização, mas a inclusão sistemática destes ao sistema de produção capitalista de forma mais consensual, ocultando-se as razões que mobilizam esta inserção. Porém, mesmo neste ambiente há conflito e disputa de interesses, por essa razão, visando criar um espaço de certa harmonia, a educação tem exercido um papel estratégico como instrumento ideológico com funções utilitaristas com a máscara da emancipação.

A invasão capitalista – ocupação da terra pelo latifúndio e apropriação do trabalho camponês – neste momento, não trabalha pela expulsão dos agricultores familiares, mas na inclusão de forma subordinada, via criação de necessidades, oportunizando a produção de mais-valia para o capital, e a precarização ou dependência econômica do trabalho, cooptando as formas de cultura, anulando os saberes do trabalho e controlando a produção da vida. Por estes motivos e intenções, a educação rural, e na atualidade, os cursos de qualificação profissional em agroindústria, tem exercido um papel estratégico para esta empreitada do capital, em acumular sem empecilhos, com ajuda consentida de agentes, inclusive servidores públicos, cooptados para atuarem a seu favor.

E isso, fica mais claro, pelos princípios pedagógicos utilizados para formatação do currículo, sob base da pedagogia das competências, que é uma referência atrelada às novas formas de organização dos processos produtivos que se refletem nas relações de trabalho. A educação orientada por tal currículo destina-se a fornecer ao mercado o trabalhador capacitado para as exigências da atual produção toyotista, ou seja, trabalhadores sem direitos, precarizados, flexíveis, sob a ideologia do empreendedorismo, reforçando o individualismo, e escamoteando as mãos e os bolsos do capital.

Outra questão posta é que estes sujeitos são frutos do capital e suas relações, desde o contexto das imigrações e da criação da agricultura familiar como alternativa para o mercado interno, no que tange à produção de alimentos, criada pelo próprio capitalismo. Mas como os trabalhadores são criativos e não se submetem assim tão facilmente; há necessidade de vigiá-los pelas idéias, adestrando as mãos e o pensar, tanto externa como internamente.

É preciso considerar, além disso, que a educação, no caso, a educação rural na modalidade de qualificação profissional, não leva em conta a história do trabalho humano, muito menos o trabalho agrícola, historicamente considerado atrasado, mas a adequação ao capital seja de forma violenta, ou de modo sutil, através da ideologia necessária à reprodução da sociedade vigente. Esta ideologia encobre o sentido do trabalho oculto na forma de emprego assalariado, submetido ao capital, fazendo dos espaços geográficos e sociais do campo, territórios de negócio e não de trabalho e dignidade.

A educação dos sujeitos históricos da agricultura familiar, como educação do campo, só terá viabilidade quando superar a imposição de um modelo de educação exógeno, voltado às necessidades externas e às demandas da classe dominante, aqui, os grandes proprietários rurais associados aos bancos para a consecução do agronegócio. Sendo assim, é um desafio para uma formação profissional agrícola que priorize a coletividade, a autonomia e a emancipação humana no estímulo à constituição de sujeitos totais, rumo ao trabalho coletivo e à cooperação, possibilitando ambientes autênticos e autônomos de trabalho com a terra, para além das necessidades do capital. Porque o capital é uma relação social contraditória, de exploração do trabalho e de expropriação da terra. Todavia, o mesmo capital que introduz a cooperação no trabalho não poderia, de modo algum, implantar a cooperação da distribuição dos frutos do trabalho.



Mas também não podemos cair na ingenuidade que a educação rural é pura negatividade. Do mesmo modo, a educação do campo, projeto de identidade da classe trabalhadora camponesa, não é pura positividade. Em ambas há elementos de contradição. Desvendar estes elementos é central na luta política de forma mais clara e coerente.

E para quem fala, escreve e analisa o capital, vê que ele produz a riqueza, mas também a miséria; produz o explorador e o explorado, o farto e o faminto. Por isso, não evoluímos no que diz respeito à humanização e a uma cultura de solidariedade entre as pessoas, para que os seres humanos possam agir como sujeitos de transformação e libertação das necessidades impostas pelo poder do capital.

Desde o início do processo de constituição da relação capital-trabalho como base do sistema capitalista, o movimento e a história humana cederam lugar à coisa, ao produto, então, o que importa é produzir, não tendo importância quais métodos serão utilizados ou que consequências estes irão provocar.

O capitalismo é uma estrutura econômica que implica necessariamente na exploração do trabalhador. Pois, o capitalista tira do produto mais do que de fato investiu para produzi-lo, neste caso a "mais-valia", que é quando o trabalhador rural, no caso, produz uma quantidade de bens com relação ao seu trabalho, mas sem perceber, acaba trabalhando mais do que esta quantidade, até completar a quantidade de produtos acertados com o comprador, ou com a empresa integradora. A astúcia do capitalista se medirá pela sua capacidade em fazer o trabalhador produzir mais do que o correspondente ao valor do seu trabalho para dependência sistêmica, eis, pois o segredo da produção capitalista: quanto mais produtivo for o trabalho, mais lucro para o capital e a maior dependência para o trabalhador.

Entretanto, aos poucos, os trabalhadores vão descobrindo que os verdadeiros produtores rurais são eles e que a "mais-valia", que é fruto de seu trabalho lhes pertence. Mas isso não será possível com a educação técnica, ofertada, avaliada e controlada pelo Estado burguês, mas de repente por fora, na luz dos movimentos sociais populares do campo. Foi a partir daí que rebentou a revolução proletária na Europa de Marx, que, aos poucos foi rompendo com a exploração, ao mesmo tempo em que foi criando novas relações sociais de trabalho, o socialismo.

Os trabalhadores rurais brasileiros já foram perseguidos, presos, assassinados, em alguns casos continuam sendo. Historicamente têm resistido, de diferentes formas, aos

avanços do capital no campo e não saíram do cenário político, embora ainda não tenham controle sobre o Estado. Foram silenciados como sujeitos da história e da teoria, mas resistem corajosamente até os dias de hoje. Isso explica a multiplicação de movimentos sociais populares do e no campo que se constituem numa unidade provisória no Movimento Camponês (RIBEIRO, 2010). Pois, através deles, é que se demonstra para a sociedade a necessidade do reconhecimento de sua existência e da justiça de suas demandas. As novas organizações sociais possibilitaram e possibilitam uma saída alternativa, que abre um novo espaço para uma participação política e econômica mais efetiva, espelhada na proposta da educação do campo.

Mas estas possibilidades somente se confirmarão se forem colocadas na prática, e a partir disto é que iremos saber se frutificaram ou não, de acordo com o retorno que a realidade histórica oferece, a partir do resultado da oposição e luta político-econômica entre as classes, hoje com mais vantagens para o capital, mas isso não significa que o trabalho tenha morrido, porque sem trabalho, não existe capital. Ou melhor, sem trabalho não existe o humano, pois é o trabalho que define este humano, diferenciando-o dos animais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANTONIO, Clésio Acilino; RIBEIRO, Marlene. Estado e Educação: questões às políticas de educação do campo. XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. V Congresso Luso-Brasileiro De Política e Administração da Educação. I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração. Porto Alegre/RS, Anpae, 2007.

ANTUNES, Ricardo. *Dialética do Trabalho* – Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão popular, 2004.

\_\_\_\_\_. *OS SENTIDOS DO TRABALHO: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. 2.ed. 10ª Reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004, p. 67 – 86.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Para compreender a educação do Estado no meio rural. - Traços de uma trajetória*. THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, p. 15 - 42. 1993.

\_\_\_\_\_. *Planejamento e Educação Brasileira*. Coleção: Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez, 1990.

CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANUTO, Antônio. Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade. *Revista Nera* – ANO 7, N. 5 – agosto/dezembro de 2004 – ISSN 1806-6755.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. *A criação histórica*. Porto Alegre: Artis Ofícios, 1992.

COMBLIN, José. *O neoliberalismo: Ideologia dominante na virada do século XIX*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

COSTA, Rovílio. *Povoadores de Antônio Prado*. Porto Alegre: EST, 2007.

\_\_\_\_\_. *Imigração Italiana no RS: vida, costumes e tradições*. Porto Alegre: EST, 1974.

\_\_\_\_\_. *Antropologia visual da Imigração italiana*. Porto Alegre: EST, 1976.

\_\_\_\_\_. *Os italianos do RS*. Porto Alegre: EST, 1980.

\_\_\_\_\_. *Povoadores das colônias Alfredo Chaves, Guaporé e Encantado*. Porto Alegre: ESTEF, 1997.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classe social na América Latina*. Rio

de Janeiro: Editora Zahar, 1973.

DE BONI, LUIS Alberto & COSTA, Rovílio. *OS ITALIANOS DO RIO GRANDE DO SUL*. Porto Alegre: EST/UCS, 1982.

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

DE BONI, Luis Alberto. *Os italianos no Rio Grande do Sul - Uma experiência que deu certo*. Enfoque, Bento Gonçalves, v. 5, n. 23, p. 13-25, 1977.

\_\_\_\_\_. (Org.) ; COSTA, Rovílio (Org.) . *A presença italiano no Brasil - III*. 1. ed. Porto Alegre/Torino: EST/Fondazione Agnelli, 1996. v. 1. 708 p.

\_\_\_\_\_. ; COSTA, Rovílio . *As colônias italianas de Conde d'Eu e Dona Isabel*. 1. ed. Porto Alegre: EST, 1993. v. 1. 436 p.

\_\_\_\_\_. *A Itália e o Rio Grande do Sul – Relatórios de autoridades italianas sobre a colonização em terras gaúchas*. Porto Alegre: EST, 1982.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos Sociais e Espacialização da luta pela Terra. Gramado: *XVII Encontro Nacional de Geografia Agrária* (anais), 2004. Gramado/RS: (Anais), 2004.

\_\_\_\_\_. *OS CAMPOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ESPAÇOS E TERRITÓRIOS COMO CATEGORIAS ESSENCIAIS*. Artigo apresentado no I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília/DF, 19-22 de Setembro de 2005.

\_\_\_\_\_. *Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais*. *A pesquisa em Educação do Campo*, v. XX, p. X-I, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 424 p.

\_\_\_\_\_. ; MOLINA, M. C. ; CALDART, R. S. ; JESUS, S. M. S. A. . *O popular e a Educação do Campo. O Popular e a Educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009, v. , p. 243-360.

\_\_\_\_\_. *Educação do Campo e território camponês no Brasil*. In: Santos, Clarice Aparecida. (Org.). *Campo, políticas públicas e educação*. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p. 39-66.

\_\_\_\_\_. MOLINA, Mônica Castagna. *O campo da Educação do Campo*. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). *Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “*Por uma Educação do Campo*”, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, MARIA. RAMOS, Marise. *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. *Educação & Sociedade*. Campinas. v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

\_\_\_\_\_. *A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso*. Educação & Sociedade. Vol.26 nº. 92 Campinas, 2005, p. 1123 - 1149.

GOMES, Hélica Silva Carmo. *O FETICHE DA PEDAGOGIA DA COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Goiás – sob Orientação da Dr<sup>a</sup>. Ângela Cristina Belém Mascarenhas. Goiânia/2007. 211f.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo/RS: UPF, 2003.

\_\_\_\_\_. *Técnico em Agropecuária: formação para qual agricultura?* Pelotas/RS: Educat, 2008.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 11<sup>a</sup> ed. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. *O Novo Imperialismo*. 3.ed. São Paulo, Loyola, 2009.

HAESBAERT, Rogério & RAMOS, Tatiana Tramontini. *O MITO DA DESTERRITORIALIZAÇÃO ECONÔMICA*. GEOgraphia – ANO. 6 – Nº 12 – 2004.

HOBBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX -1914-1991*. Trad. Marcos Santarrita. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KAMMER, Marcos. *A Dinâmica do trabalho abstrato na sociedade moderna: uma leitura a partir das barbas de Marx*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

KOLLING, EDGAR, NERY, ISRAEL & MOLINA, Mônica. *Por uma Educação Básica do Campo*. coleção - Por uma Educação do Campo. n.1. Brasília/DF, 1999.

KOLLING, Edgar. José. [et. al] [orgs.] *Por uma educação básica do campo – Memória*. Brasília: Educação, UNB, 1999.

KOHAN, Nestor. In: *Contra Hegemonia na América Latina*. Revista: *Saúde, Educação e Trabalho*. Ano I. Nº 3 – jan/fev, 2009

MAESTRI, Mário. *Os Senhores da Serra*. 2<sup>a</sup> ed. Passo Fundo: UPF, 2001.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. *A Ideologia Alemã*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *O Manifesto Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. *Crítica da Educação e do Ensino*. Introdução e Notas de Roger Dangeville. Lisboa/PT: MORAES editora, 1978.

\_\_\_\_\_. *Textos sobre Educação e Ensino*. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Econômica Política*. Livro Primeiro. O processo de Produção do Capital. Vol. I. 26<sup>a</sup>. Ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. *O Capital: Crítica da Econômica Política*. Livro Primeiro. O processo de Produção do Capital. Vol. II. 22ª. Ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro Terceiro. O Processo Global da Produção Capitalista. Vol. VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

\_\_\_\_\_. *O Capital*. Livro I. Capítulo VI (Inédito). 1

<sup>a</sup> ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas LTDA, 1978.

\_\_\_\_\_. *O Capital. Crítica da Economia Política*. Livro I. Vol.I. O Processo de Produção do Capital. Ed. Os Economistas. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

\_\_\_\_\_. *O Capital. Crítica da Economia Política*. Livro I. Vol.II. O Processo de Produção do Capital. Ed. Os Economistas. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

\_\_\_\_\_. *O Capital*. Vol. I, Tomo 2, São Paulo: Abril Cultural, 1984.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa/PT: Edições 70, 1993.

MARTINS, José de Souza *A imigração e a Crise do Brasil Agrário*. São Paulo: Pioneira, 1973.

\_\_\_\_\_. *O cativo da terra*. 7. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1998.

MARTINS, Fernando José. *EDUCAÇÃO DO CAMPO: processo de ocupação social e escolar. Sem data e local. Acesso pelo link: [www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/06.pdf](http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/06.pdf) em 10/10/2010.*

MEC. *1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: Novembro de 2006.

MEC, Caderno 9, sobre a Educação no Campo, 2006. MUNARIN, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica (org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

MERA, Claudia Maria Prudêncio. *A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DE CAIO PRADO JR E IGNÁCIO RANGEL*. ANPEC-SUL/2004.

Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Censo Agropecuário 2006: Agricultura Familiar – primeiros resultados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

MÉSZÁROS, István. *O Poder da Ideologia*. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. *Crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão*. Brasília: MDA, 2006.

\_\_\_\_\_, JESUS, Sonia de. *Contribuições para construção de uma projeto de Educação do Campo*. Por uma educação do campo. Brasília/DF: Articulação Nacional, 2004.

PEREIRA, Sandra. Centenário da Rede de Educação Profissional. In: Revista: *Saúde, Educação e Trabalho*. Ano II. Nº 7 – set/out, 2009.

PERONI, Vera. BAZZO, Vera Lúcia. PEGORARO, Ludimar. *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, Vera. *A Redefinição do Papel do Estado e a Política educacional no Brasil dos Anos 90*. São Paulo: s.n., 1999.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. Trad. José Severino de Camargo Pereira. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

POSENATO, Júlio. *Antônio Prado – Cidade Histórica*. Porto Alegre: Posenato - Arte & Cultura, 1989.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira & SILVA, Irizelda Martins de Souza. *O CAMPO ENQUANTO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIA: O PAPEL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DO TRABALHO*. Sem data e local. Acessado pelo link: [www.estudosdotrabalho.org/...trabalho.../Jeinni\\_Kelly\\_Pereira\\_Puziol\\_Irizelda\\_Martins\\_d\\_e\\_Souza\\_e\\_Silva\\_O\\_campo\\_enquanto\\_territrio\\_....\\_acessado\\_em\\_10/10/2010](http://www.estudosdotrabalho.org/...trabalho.../Jeinni_Kelly_Pereira_Puziol_Irizelda_Martins_d_e_Souza_e_Silva_O_campo_enquanto_territrio_...._acessado_em_10/10/2010).

PRADO JR. Caio. *História econômica do Brasil*. 41. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *A QUESTÃO AGRÁRIA*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. *Concepção Dialética da Educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1983.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. 2004 – Violência e democracia no campo brasileiro: o que dizem os dados de 2003. In. *Conflitos no Campo Brasil 2003* - Comissão Pastoral da Terra, Goiânia, 2004.

RAMOS, Marise. *O Público e Privado nas Políticas de Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. *Formação Técnica é Fruto da Sociedade Industrial*. Revista *Saúde, Educação e Trabalho*. Ano I. Nº 3 – jan/fev, 2009.

RIBEIRO, Marlene. *Agricultura familiar e educação básica e profissional: Análise de políticas em trabalho e educação. Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul/RS, UNISC, v. 12, n. 1, p. 07 – 32, 2004.

\_\_\_\_\_. *Autonomia na produção e educação para a autonomia: desafios da assistência técnica à escola rural*. In: *Revista de Ciências Humanas*. Viçosa/MG: UFV. V. 2. n. 1. p. 39 – 48, 2002.

\_\_\_\_\_. *Movimento Camponês, Trabalho, Educação*. Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. *Ensino Médio e Educação Profissional sob relações de hegemonia: terreno perdido ou construção de novas relações? Educação*. Santa Maria/RS: UFSM, v. 27, n. 01, p. 09-22, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: análise da assistência técnica a agricultores assentados*. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte - FAE/UFMG, v. 1, n. 8, p. 133-161, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação popular: um projeto coletivo dos movimentos sociais populares*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.26, n.1, p.41-67, jan/jun, 2008.

RODRIGUES, José. *Educação e os Empresários: o horizonte pedagógico do capital*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs). *A experiência do trabalho e da educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROVEDA, Fernando. *Memória e Identidade: Antônio Prado – Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Porto Alegre – RS: Metrópole, 2003.

SANTOS, Jair F. *O que é pós-modernismo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SANTOS, Robinson dos. *Considerações sobre a educação na perspectiva marxiana*. In: Revista Espaço Acadêmico – nº 44 – Janeiro de 2005 – Mensal – ISSN 1519.6186. Ano. IV.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. *Campo, Política Pública e Educação. Por uma educação do campo*. Brasília/DF: MDA, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. Bimestre, São Paulo: MEC/ INEP – CENAFOR, n. 1, out. 1986.

SAQUET, Marcos Aurelio. *Os Tempos e os Territórios da Colonização Italiana: O desenvolvimento econômico da Colônia Silveira Martins (RS)*. Porto Alegre: EST, 2003.

\_\_\_\_\_. *Abordagens e concepções de Território*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SLAVOJ, Zizek. *Um mapa da Ideologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

SOARES, Laura Tavares R. *Ajuste Neoliberal e Desajuste Social na América Latina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

SOBRAL, Francisco José Montório. *NOVOS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO*. Palestra apresentada no Seminário Nacional de Educação Profissional do PRONERA-INCRA, em 04/06/2008, em Luziânia/GO.

SCHMIDT, Mário Furley. *Nova História Crítica: Ensino Médio: Vol. Único*. 1.ed. São Paulo: Nova Geração, 2005.

STEDILE, João Pedro (Org). *A Questão Agrária No Brasil: O Debate Tradicional – 1500-1960*. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Questão Agrária No Brasil: O Debate da Esquerda -1960 - 1980*. v. 2. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Questão Agrária No Brasil: Programas de reforma agrária – 1946-2003*. v. 3. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. *Introdução à Pesquisa e Ciência Social: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo Sérgio. *O TRABALHO NA FORMA SOCIAL DO CAPITAL E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?* Educação e Sociedade. Campinas, Vol.26. nº.90, p. 239-265, jan/abr. 2005.

VITÓRIA, Fernando Bilhalva. *A Violência e a Pós-modernidade*. Artigo de Opinião. Pelotas: Diário da Manhã, 18/07/2007.

WOOD, Ellen. FOSTER, John. *Em Defesa Da História: Marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.



ZANOTELLI, Jandir J. *Orçamento Participativo: Pressupostos Ético-críticos da Participação Popular para Além da Dialética*. Pelotas/RS: Educat, 2003.

\_\_\_\_\_. *Rio Grande do Sul: Arquétipos Culturais e Desenvolvimento Social*. Pelotas – RS: EDUCAT, 2000.

## ANEXOS

### Anexo 1.

#### CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Cidade, ..... de..... de 2010.

Caro(a) Senhor(a).....

Eu, Fernando Bilhalva Vitória, estudante, portador do CPF 002.895.590-06, RG: 7073854651, estabelecido na Rua Ernesto Celso, 151, CEP 95700-000, na cidade de Bento Gonçalves-RS, cujo telefone de contato é (51) 8229-0511, vou desenvolver uma pesquisa cujo título é “A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA AGRICULTURA FAMILIAR EM ANTÔNIO PRADO - RS: Instrumento de subordinação capitalista” na cidade de Antônio Prado- RS.

Este estudo tem como objetivo principal contribuir, para o debate sobre educação profissional, educação do campo, trabalho e educação; a fim de compreender os limites e possibilidades destes cursos na formação humana.

Necessito que o Sr.(a). permita a execução desta investigação. A sua participação nesta pesquisa é voluntária.

Informo que o Sr(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida a respeito dos propósitos da pesquisa e da sua participação na mesma.

---

Fernando Bilhalva Vitória

**Anexo 2**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, de minha livre e espontânea vontade, o que se segue:

1. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo e de que tenho a garantia de esclarecimentos permanentes.
2. Ficou claro, também, que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo.
3. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidade ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

---

Assinatura do informante

Nome da pessoa informante:.....

Endereço:.....

Carteira de Identidade - RG.....

Telefone (.....) .....

Data \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

---

Assinatura do pesquisador

Fernando Bilhalva Vitória

## Anexo 3

### Os sujeitos das entrevistas

Sujeitos das entrevistas	Objetivos preliminares
<b>Dos estudantes:</b> aproximadamente 4 estudantes adultos, em Antônio Prado provenientes da Agricultura familiar, inclusive de regiões próximas como Nova Roma do Sul.	Desvelar as expectativas dos estudantes trabalhadores - no contato com estes saberes (científicos) e da relação trabalho e educação e seus desdobramentos na sua condição de trabalhador que vive no campo e do campo, como pequeno agricultor rural.
<b>Dos familiares donde provem os estudantes:</b> pais, tios, irmãos, etc.	Desvelar o impacto do saber acumulado nestes cursos – frente à realidade da agricultura familiar. E fazer um diagnóstico da condição destes trabalhadores e das relações de produção, onde estão inseridos.

Obs.: No processo da pesquisa e principalmente das entrevistas semi-estruturadas – trabalharemos com amostras.

## Anexo 4

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL SECRETARIA DA FAZENDA - RECEITA ESTADUAL SISTEMA DE APURAÇÃO DOS ÍNDICES DOS MUNICÍPIOS		ANO BASE 2008		Informações Referentes ao Índice Provisório Posição das Atividades Econômicas, por Agrupamento, no Valor Atribuído - RAIMM70 Município: 003 - Antônio Prado			Publicado em: 02/09/2009	Página: 1
Atividade Econômica	Valor Adicionado 2006	Valor Adicionado 2007	Valor Adicionado 2008	% Participação no Município 2007	% Participação no Município 2008	% Variação 2007/2008	% Variação Estado 2007/2008	
<b>Município de Antônio Prado</b>								
Produção & Extração Animal e Vegetal	57.119.903,85	60.680.866,11	62.865.675,48	38,79	31,84	3,60	23,31	
Indústria Extrativa Mineral	95.337,82	86.788,35	72.171,62	0,05	0,03	-16,84	-2,29	
Indústria de Transformação	56.823.617,70	48.488.987,41	82.728.306,65	30,99	41,91	70,61	1,62	
Indústria de Beneficiamento	2.250.345,49	3.191.213,06	3.169.750,39	2,04	1,60	-0,67	4,93	
Indústria de Montagem	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	39,21	
Indústria Acondicionamento e Recondiciona	0,00	-9.201,85	-8.166,04	0,00	0,00	11,25	-0,25	
Comércio Atacadista	15.811.348,33	13.623.349,17	14.483.042,38	8,70	7,33	6,31	23,54	
Comércio Varejista	13.219.560,78	15.724.443,82	19.216.538,01	10,05	9,73	22,20	9,48	
Serviços e Outros	14.860.034,99	14.644.610,99	14.854.255,81	9,36	7,52	1,43	8,51	
<b>Valor Adicionado do Município</b>	<b>160.180.148,96</b>	<b>156.431.057,06</b>	<b>197.381.574,30</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>26,17</b>	<b>11,45</b>	
<b>Participação do Município no Estado</b>	<b>0,150711</b>	<b>0,129316</b>	<b>0,146394</b>			<b>13,20</b>		
<b>Total do Estado</b>								
Produção & Extração Animal e Vegetal	16.324.932.815,74	20.171.795.813,10	24.875.611.669,58	16,67	18,44	23,31		
Indústria Extrativa Mineral	390.223.281,43	401.270.832,14	309.535.740,53	0,33	0,22	-22,86		
Indústria de Transformação	36.990.371.728,80	40.419.195.741,95	41.077.785.266,25	33,41	30,46	1,62		
Indústria de Beneficiamento	6.144.226.470,93	6.388.653.814,98	6.704.168.921,12	5,28	4,97	4,93		
Indústria de Montagem	1.674.248.054,99	2.837.189.928,90	3.949.744.530,13	2,34	2,92	39,21		
Indústria Acondicionamento e Recondiciona	89.002.114,19	94.560.596,47	92.187.600,97	0,07	0,06	-2,50		
Comércio Atacadista	15.769.395.353,69	17.782.951.564,10	21.970.570.809,38	14,70	16,29	23,54		
Comércio Varejista	15.646.987.799,21	18.417.117.948,31	20.163.703.471,73	15,22	14,95	9,48		
Serviços e Outros	13.253.207.013,85	14.454.791.901,15	15.685.249.923,26	11,94	11,63	8,51		
<b>Valor Adicionado do Estado</b>	<b>106.282.594.632,83</b>	<b>120.967.528.141,10</b>	<b>134.828.537.932,95</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>11,45</b>		

PROCERGS

Fonte: Secretaria da Agricultura do Município de Antônio Prado - RS - 1º/10/2010.