UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA - PPGH

RITA DE CÁSSIA GOMES NASCIMENTO

ESTADO, LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO RURAL: A CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE AGRICULTURA E PECUÁRIA (CNA) E A CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA (CONTAG) (1991-2013)

Niterói - RJ
2022

RITA DE CÁSSIA GOMES NASCIMENTO

ESTADO, LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO RURAL: A CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE AGRICULTURA E PECUÁRIA (CNA) E A CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA (CONTAG) (1991-2013)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em História.

Setor Temático: História Contemporânea III

Orientadora: Profª Drª Sônia Regina de Mendonça

Niterói - RJ
2022

N244e Nascimento, Rita de Cássia Gomes
ESTADO, LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO RURAL : a Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária (CNA) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) (1991-2013) / Rita de Cássia Gomes Nascimento ; Sônia Regina de Mendonça, orientador. Niterói, 2022.
340 f.

Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

DOI: http://dx.doi.org/10.22409/PPGH.2022.d.01140447327

1. História da Educação Rural. 2. Estado. 3. Educação do Campo. 4. Sindicalismo Rural. 5. Produção intelectual. I. Mendonça, Sônia Regina de, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de História. III. Título.

CDD -

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

RITA DE CÁSSIA GOMES NASCIMENTO

ESTADO, LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO RURAL: A CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE AGRICULTURA E PECUÁRIA (CNA) E A CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA (CONTAG) (1991-2013)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em História.

Aprovada em 23/06/2022

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª Drª Sônia Regina de Mendonça
Universidade Federal Fluminense – PPGH/ UFF (Orientadora)

_____

Profª Drª Maria Ciavatta
Universidade Federal Fluminense – PPGE/ UFF

_____

Profª Drª Regina Bruno
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – CPDA/ UFRRJ

_____

Profª Dr Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEduc/ UFRRJ

_____

Profª Dr Paulo Alentejano
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/ UERJ

À minha mãe James (*in memoriam*),
que partiu tão cedo
durante essa travessia,
mas, ainda a sinto aqui, a segurar minha mão.

AGRADECIMENTOS

Ao espírito e força divina ligada a mim de um jeito muito particular.

Á minha mãe James (*in memoriam*) e meu pai, minha base e força sempre.

Ao meu filho, Vitor Ernesto, minha luz. À Jamilson, meu companheiro.

À minha irmã Carol, pelas palavras de energia. Ao meu irmão Jorge, pela motivação.

Às minhas sobrinhas Mariana, Maricota e Estelinha; e aos meus sobrinhos Antônio, João e Félix. À Tia Custódia, por estar/continuar presente. À toda minha família, pelo incentivo e amor.

À minha amiga-irmã Jeane, que me apoiou a retomar os caminhos da pesquisa, desde a Anpuh (2017). Agradeço cada conselho que recebi de ti!

À Dinha, pelo carinho e apoio no cotidiano.

À Camila, Marcelo, Nathalia e Livia, fonte de carinho que encontrei nos corredores da UFF. A todos os membros do Núcleo de Pesquisas sobre Estado e Poder no Brasil.

Às minhas amigas que a Pedagogia me deu: Kel, Bruna, Paty, Carla e Delene.

Às Profas Sônia Rummert e Jaqueline Ventura, pelos aprendizados no PPGE/ UFF, que me ajudaram sobremaneira na leitura teórica.

À Adelaide Coutinho e Michelle Teixeira, pelas amizades inspiradoras e cheias de afeto.

À Profª Maria Ciavatta e Profº Rodrigo Lamosa, pelas valiosas contribuições, sobretudo, no momento da Qualificação deste trabalho.

À Sônia Regina de Mendonça, por ter sido uma orientadora que eu queria e precisava ter, que me deu todo suporte para a produção da pesquisa e, também, palavras de alento nos dias que necessitei.

Aos camponeses e camponesas do Brasil, gente de fibra e teimosa em viver e lutar. Aos movimentos sociais e sindicais do campo.

Ao IFMA/ Campus São Luís Maracanã e aos meus colegas que permitiram minha liberação para estudos. Aos estudantes de Licenciatura em Ciências Agrárias, e Educação do Campo. Aos alunos e alunas do Programas de Educação do Campo, PRONERA e PROCAMPO, a quem devo boa parte da minha formação humana e docente.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão (FAPEMA), pela bolsa de apoio à pesquisa.

Enfim, a todos e todas que participaram deste capítulo da minha história, minha sincera gratidão.

“Do chão sabemos que se levantam as searas e as árvores, levantam-se os animais que correm os campos ou voam por cima deles, levantam-se os homens e as suas esperanças. Também do chão pode levantar-se um livro, como uma espiga de trigo ou uma flor brava. Ou uma ave. Ou uma bandeira. Enfim, cá estou eu outra vez a sonhar. Como os homens a quem me dirijo. Levantemo-nos"

(Levantado do Chão – José Saramago, 1980)

RESUMO

O presente estudo pretendeu analisar, historicamente, a Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária (CNA) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), dois sindicatos oficiais e de âmbito nacional – respectivamente –, dos proprietários e dos trabalhadores rurais – que sob a perspectiva gramsciana, atuam como Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs). De forma específica, problematizou-se a disputa político-ideológica, de frações de classe antagônicas, pela Educação Rural, - através do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), escolas públicas e políticas públicas para o campo no período de 1991 a 2013. Assentado no materialismo histórico-dialético, a pesquisa se orientou a partir dos pressupostos teóricos de Antônio Gramsci, filósofo italiano que viveu no início do século XX. Para tanto, buscou estabelecer relações entre Educação, Classes Sociais e Estado, em seu sentido integral, bem como o papel dos intelectuais orgânicos na organização da vontade coletiva. Outrossim, tomou-se, como base, a concepção sobre História, Historiografia e questão camponesa, em Gramsci, que deu suporte às análises sobre a História da Educação Rural e sua produção nas três últimas décadas. Além do levantamento bibliográfico, partiu-se de fontes documentais, disponíveis no sítio eletrônico das Confederações sindicais em estudo. Sobre o Sistema CNA/SENAR, pode-se destacar: "Terminologia da FPR" (1994); "Estrutura Ocupacional do Meio Rural" (2005); "Mercado de Trabalho: documento norteador" (2007), "Cartilha Conhecendo o SENAR" (s/d), "Série Metodológica (1994; 2005b; 2013), "Relatório de Atividades" (2004; 2005), "Revista Cenário Rural, publicada pelo SENAR" (2008), "Relatório de Gestão – Administração Central" (2012), "Aprendizagem Rural: documento norteador" (2013); além de documentos da década de 1970 e 1980, que trataram da sua primeira fase como agência pública. Sobre a CONTAG, analisou-se, sobretudo, os Anais dos Congressos Anuais de 1976 a 2013. A pesquisa apontou para observações analíticas sobre o papel e função do SENAR, a partir da década de 1990, como entidade que, através de seu Sistema CNA/SENAR/ICNA dimensionou, caracterizou e deu corpo à "CNA educadora". Para isso, buscou-se discutir o processo de formação histórica do SENAR, bem como a sua estrutura político-administrativa, enquanto agência de formação, que passou a ser gerida pela burguesia agrária a partir da década de 1990. Considerou-se as disputas da CNA e CONTAG, no tocante ao monopólio da gestão, e as tentativas da CONTAG pela "democratização" deste serviço aprendizagem e pela afirmação do referencial da Educação do Campo. Tratou-se, ainda, da atuação do SENAR como agência privada, que possui projeto político e pedagógico alicerçado, sobretudo a partir dos anos 2000, na negação da Reforma Agrária, criminalização dos movimentos sociais do campo e educação para o Agronegócio. Diante disso, o estudo enfoca as disputas pela hegemonia, através do embate entre projetos antagônicos de educação dos trabalhadores do campo.

Palavras-Chave: Estado, História da Educação Rural, CNA, CONTAG, SENAR.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze, historically, the National Confederation of Agriculture and Livestock (CNA) and the National Confederation of Agricultural Workers (CONTAG), two official and national unions – respectively – of landowners and rural workers – which under from the Gramscian perspective, they act as Private Apparatuses of Hegemony (APHs). Specifically, the political-ideological dispute, of antagonistic class fractions, for Rural Education, - through the National Rural Learning Service (SENAR), public schools and public policies for the countryside in the period from 1991 to 2013. Based on historical-dialectical materialism, the research was guided by the theoretical assumptions of Antônio Gramsci, an Italian philosopher who lived in the early 20th century. To do so, it sought to establish relations between Education, Social Classes and the State, in its integral sense, as well as the role of organic intellectuals in the organization of the collective will. Furthermore, Gramsci's conception of History, Historiography and peasant question was taken as a basis, which supported the analysis of the History of Rural Education and its production in the last three decades. In addition to the bibliographic survey, documental sources were used, available on the website of the trade union confederations under study. Regarding the CNA/SENAR System, the following can be highlighted: "Terminologia da FPR" (1994); "Occupational Structure of the Rural Environment" (2005); "Labor Market: guiding document" (2007), "Knowing the SENAR booklet" (s/d), "Methodological Series (1994; 2005b; 2013), "Activities Report" (2004; 2005), "Cenário Rural Magazine , published by SENAR" (2008), "Management Report – Central Administration" (2012), "Rural Learning: guiding document" (2013); in addition to documents from the 1970s and 1980s, which dealt with its first phase as a public agency. Regarding CONTAG, the Annals of the Annual Congresses from 1976 to 2013 were analyzed. The research pointed to analytical observations about the role and function of SENAR, from the 1990s onwards, as an entity that, through its CNA System /SENAR/ICNA dimensioned, characterized and embodied the "educating CNA". For this, we sought to discuss the process of historical formation of SENAR, as well as its political-administrative structure, as a training agency, which began to be managed by the agrarian bourgeoisie from the 1990s onwards. CNA and CONTAG, regarding the monopoly of management, and CONTAG's attempts to "democratize" this learning service and to affirm the reference of Rural Education. It was also about the performance of SENAR as a private agency, which has a political and pedagogical project founded, especially from the 2000s, on the denial of Agrarian Reform, criminalization of rural social movements and education for Agribusiness. In view of this, the study focuses on the disputes for hegemony, through the clash between antagonistic projects of education of the subalterns of the countryside.

Keywords: State, History of Rural Education, CNA, CONTAG, SENAR

LISTA DE SIGLAS

ABAG Associação Brasileira do Agronegócio
ABC Associação Brasileira de Criadores
ABCZ Associação Brasileira dos Criadores de Zebu
ABRAPA Associação Brasileira dos Produtores de Algodão
ADCT Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADESG Ação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra do Rio de Janeiro
ANPAE Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP Ação Popular
APH Aparelho Privado de Hegemonia
ARENA Aliança Renovadora Nacional
ASTEL Associações de Assistência Técnica e Extensão Rural
BNCC Banco Nacional do Crédito Corporativo
CBHE Congresso Brasileiro de História da Educação
CCJ Comissão de Constituição e Justiça
CEB Comunidade Eclesial de Base
CEFET Centro Federal de Educação Tecnológica
CENAFOR Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CFMO Conselho Federal de Mão de Obra
CIAGA Confederación Intramericana de Ganderos y Agricultores
CIHELA Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana
CLBHE Congresso Luso Brasileiro de História da Educação
CNA Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária
CNBB Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNC Conselho Nacional do Café
CNEC Campanha Nacional das Escolas da Comunidade
CNER Campanha Nacional de Educação Rural
CNPA Conselho Nacional de Política Agrícola
CNI Confederação Nacional da Indústria
COAGRI Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CONSAGRO Conselho do Agronegócio
CONTAG Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPDOC Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea
CPEHEMG Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais
CPMI Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
CPI Comissão Parlamentar de Inquérito
CPT Comissão Pastoral da Terra
CRB Confederação Rural Brasileira
CTB Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
CUT Central Única dos Trabalhadores
DEM Democratas
DIEESE Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DSI Divisão de Segurança e Informações
ECA Estatuto da Criança e do Adolescente
EMATER Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMBRAPA Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMBRATER Empresa Brasileira de Extensão Rural
ENFOC Escola Nacional de Formação da CONTAG
ESG Escola Superior de Guerra
ETR Estatuto do Trabalhador Rural
EUA Estados Unidos da América
FAAB Frente Ampla da Agricultura Brasileira
FAESP Federação Agrícola do Estado de São Paulo
FAET Federação de Agricultura do Tocantins
FAO Food and Agriculture Organization
FAT Fundo do Amparo ao Trabalhador
FETRAFESC Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Santa Catarina
FGV Fundação Getúlio Vargas
FHC Fernando Henrique Cardoso
FNDEP Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública
FONEC Fórum Nacional de Educação do Campo
FTRRN Federação dos Trabalhadores Rurais do Rio Grande do Norte
FUNDEPEC Fundo de Desenvolvimento da Pecuária do Estado de São Paulo
GEPEC Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo
HISTEBR Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"
IAPI Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESAE Instituto de Estudos Avançados em Educação
INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
JB Jornal do Brasil
JUC Juventude Universitária Católica
LDB Lei de Diretrizes e Bases
MÁSTER Movimentos dos Agricultores Sem-Terra
MDA Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB Movimento de Educação de Base
MEC Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL Movimento Brasileiro de Educação
MR-8 Movimento Revolucionário 8 de outubro
MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTR Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais
NUPEPB Núcleo de Pesquisas sobre Estado e Poder no Brasil
OCB Organização das Cooperativas do Brasil
OIT Organização Internacional do Trabalho
ONU Organização das Nações Unidas
PADRSS Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável Solidário
PCB Partido Comunista Brasileiro
PDC Partido Democrata Cristão
PDS Partido Democrático Social
PEBE Programa Especial de Bolsas de Estudos
PFL Partido da Frente Liberal
PIPMO Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
PMDB Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN Partido da Mobilização Nacional

PNADC Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNRA Plano Nacional da Reforma Agrária
PRONACAMPO Programa Nacional de Educação do campo
PRONAF Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONASEC Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais
PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI Programa Universidade para todos
PSB Partido Socialista Brasileiro
PT Partido dos Trabalhadores
RIER Red Temática de Investigación de Educación Rural
SAR Serviço de Assistência Rural
SBHE Sociedade Brasileira de História da Educação
SEAC Secretaria Especial de Ação Comunitária
SEBRAE Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESI Serviço Social da Indústria
SEST Serviço Nacional dos Transportes
SIPRA Sistema de Informações dos Projetos de Assentamentos
SNA Sociedade Nacional da Agricultura
SNFMO Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra
SNI Serviço Nacional de Informações
SRB Sociedade Rural Brasileira
STR Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUPRA Superintendência de Política Agrária
TCU Tribunal de Contas da União
UDN União Democrática Nacional
UDR União Democrático Ruralista
UERJ Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFScar Universidade Federal de São Carlos
ULTAB União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNESCO Organização das Nações Unidades para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
UVC União Brasileira de Avicultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....16

1. ESTADO, PODER E EDUCAÇÃO RURAL: BALANÇO TEÓRICO E HISTORIOGRÁFICO.....21

1.1 História e Historiografia em Gramsci: questões fundamentais.....26

1.2 Gramsci, o rural e a questão camponesa: perspectivas dialéticas.....33

1.3 Historiografia da Educação Rural no Brasil.....46

1.3.1 Estado e História da Educação Rural no Brasil: um balanço historiográfico....49

2. TERRA, ESTADO E SINDICALISMO CORPORATIVISTA RURAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE A CNA E A CONTAG.....79

2.1 Gramsci, Estado e Sindicalismo: questões iniciais.....83

2.2 A formação do sindicalismo corporativista rural no Brasil e luta de classes: a CNA e a CONTAG.....93

2.2.1 A CNA como APH da burguesia agrária: considerações históricas e políticas.....97

2.2.1.1 A CNA e seus agentes.....109

2.2.2 A CONTAG e os trabalhadores do campo: dimensão histórica.....123

3. EDUCAÇÃO RURAL EM DISPUTA: SINDICALISMO CORPORATIVISTA, SENAR E FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO.....136

3.1 O SENAR do Estado restrito (1976-1988): formação profissional rural e "politização sadia do homem do campo" 139

3.2 O "SENAR da CNA" (1991-2013): sobre o processo de (re) criação.....161

3.3 A CONTAG e a Educação Rural: concepções e disputas.....173

3.3.1 A CONTAG, a Educação no/do Campo e o SENAR (1991-2013).....182

4. "A CNA EDUCADORA" E A PEDAGOGIA DO AGRONEGÓCIO: O SISTEMA CNA/ SENAR/ ICNA (1991-2013) 224

4.1 O SENAR como agência privada de educação da CNA.....226

4.2 O Sistema CNA/ SENAR/ ICNA e o projeto de educação para o Agronegócio (1991-2013) 243

4.3 O SENAR e as escolas públicas: educação para o consenso.....261
4.4 O SENAR e as políticas públicas de educação profissional no campo na primeira década dos anos 2000.....276
4.5 A CONTAG e a gestão administrativo-financeira do SENAR: sobre a disputa pelo fim do monopólio da formação profissional rural.....287

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....296
REFERÊNCIAS.....302
APÊNDICE.....323

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro de Dirigentes (1991 a 2014), f. 110.

QUADRO 2 – Dados sobre a Diretoria da CNA (1991 a 2014) – Apêndice 1, f. 324.

QUADRO 3 –Propostas do PADRSS sobre Educação do Campo, f. 218.

QUADRO 4 – Criação do SENAR (Estatal) – Apêndice 2, f. 329.

QUADRO 5 – Transferências de Recursos (2000 a 2006), f. 228.

QUADRO 6 – Recursos repassados através de convênios, f. 229.

QUADRO 7 – Relação do Catálogo de Cursos e Qualificação Profissional do SNFMO (1985) –Apêndice 3, f. 332.

QUADRO 8 – Relação de Projetos de Lei de (Re)criação do SENAR – Apêndice 4, f. 336.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – "O novo Jeca Tatu" : Capa do Boletim Informativo do Sistema FAEP, 2009, f. 258.

FIGURA 2 – Escola Rural Ideal, f. 271.

FIGURA 3 – Capa da Pesquisa "Escolas Esquecidas: as escolas rurais brasileiras sem infraestrutura mínima adequada", f. 274.

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretendeu analisar, historicamente, a Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária (CNA) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), dois sindicatos oficiais e de âmbito nacional – respectivamente –, dos proprietários e dos trabalhadores rurais[1] – que sob a perspectiva gramsciana, atuam como Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs). De forma específica, toma-se estas agremiações como complexos organismos que, através do embate de projetos distintos de formação dos trabalhadores do campo, disputam o consenso, marcadamente entre 1991 e 2013. Assim, será usado como aporte o pensamento de Gramsci relacionado, sobretudo, às questões de Estado, poder, educação e luta de classes, que tem como substância fundamental os princípios de base marxista.

Nesse processo, do ponto de vista do método dialético, objetiva-se abordar a materialidade em torno das relações de poder e dominação, que compõe o embate pela hegemonia econômica e política do capital agrário, no interior da disputa pela vontade coletiva das frações agrárias dominantes e da classe trabalhadora no seio do Estado integral. Diante disso, os APHs, definidos por Gramsci (2001), têm sentido como materialidade institucional específica da sociedade civil, constituindo-se como conjunto de instâncias de associação voluntária, de empresas e instituições estatais. A CNA e a CONTAG, portanto, são tomadas como APHs ou formas organizativas que, mormente a atuação cultural, operam na forma de produção econômica (infraestrutura) e política (Estado), que deve ser analisada em sua organização interna na produção de vontades coletivas, mas também precisa ser considerada a relação deste aparelho com os demais grupos antagônicos (GRAMSCI, 2001).

As acepções de Educação Rural e Educação do Campo são tomadas nesta pesquisa como diferenciadas em seus lugares históricos e fundamentos políticos. Assim, não se toma a Educação Rural como algo superado, tendo em vista que permanece como modelo vivo nas proposições dos projetos estruturados e executados pelas frações da burguesia agrária dentro e fora do Estado restrito até hoje. Este debate acerca da especificidade ganha novos contornos quando emerge, em 1990, através da classe trabalhadora do campo, o chamado "paradigma em construção" da Educação do Campo: um projeto político-pedagógico que se pretende antítese da Educação Rural, e que se materializa como resistência pelos movimentos sindicais e sociais do campo (CALDART, 2008).

[1] Ao citar "trabalhadores" considera-se homens e mulheres pertencentes à classe social trabalhadora.

É importante ressaltar que não é a primeira vez que a burguesia agrária intervém na questão da educação rural. A preocupação com a força de trabalho e as demandas da produção são elementos que se manifestam desde o século XIX, como mostrou a historiografia da educação rural analisadas neste estudo, guardadas as especificidades do tempo no âmbito da economia política do capital. Aborda-se, no presente estudo, a elaboração sistemática de um projeto formativo, que transborda o espaço privado e tenta adentrar, mediado pelo Estado restrito, nas escolas públicas. Entende-se esse momento como um processo que caminha para uma organização e um ordenamento na década seguinte, sobretudo, quando o atual governo conservador e direitista garante a abertura e ampliação de pautas como "De olho no Material Escolar" (2021) que, adotando elementos do Movimento Escola sem Partido, tenta retirar análises sobre a Questão Agrária no Brasil, impondo, obrigatoriamente, uma visão positiva, parcial e acrítica sobre o agronegócio.

A CNA, enquanto organização de classe, é historicamente uma instituição ligada ao aparato estatal restrito, constituindo-se como espaço privilegiado de disputas entre setores da sociedade civil. Em torno dela são reunidas todas as federações de agricultura de grandes e médios produtores rurais (uma por estado), que, por sua vez, também aglutinam todos os sindicatos rurais dessa categoria no território nacional. Essa organização patronal defende os interesses dos empresários do agronegócio junto ao Governo Federal, ao Congresso Nacional e aos tribunais superiores do poder Judiciário. A CNA tem assento em vários conselhos, comissões temáticas, grupos de trabalho e programas oficiais (LEAL, 2002), possuindo, assim, uma dinâmica complexa de enraizamento nas esferas de poder como APH da classe burguesa (GRAMSCI, 2001). A CONTAG, como representante da classe trabalhadora rural, mesmo em situações contraditórias, manifesta a contra-hegemonia, o que denota que o projeto de dominação enfrenta contraposições da organização dos trabalhadores.

De forma breve, é importante citar que o interesse da pesquisadora com a história e política da educação rural no Brasil (em especial, no Maranhão) está relacionada às experiências oportunizadas pela formação acadêmica em História (realizada na UEMA) e Pedagogia (ocorrida na UFMA), além da formação pedagógica e política no estudo, pesquisa e extensão através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/ UFMA/ MST/ ASSEMA) – primeiro como bolsista de extensão, a partir de 2004 e, posteriormente, como docente, a partir de 2007. Além disso, houve a significativa integração ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação, Política e Cultura

do Campo (NEPHECC/UFMA), vinculado ao PRONERA e PPGE/UFMA. Como professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus São Luís Maracanã, atuante na formação pedagógica nos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e em Educação do Campo, amplia-se o interesse de pesquisa dentro da história e política da Educação Rural (e Educação do Campo), considerando os vazios, do viés histórico-crítico, na produção acadêmica da área.

É importante colocar que as atividades de pesquisa previstas no cronograma e plano de trabalho, desde 2020, sofreram recorrentes alterações devido ao fechamento de Arquivos e demais acervos de memória indicados à coleta de dados. Ao longo de 2021, crise sanitária apresentou nova onda de crescimento e, consequentemente, as instituições permaneceram fechadas por conta de Decreto federal e os deslocamentos inviabilizados. De forma específica, a pesquisa em Arquivos de Memória no Rio de Janeiro e Brasília foi comprometida em virtude da Pandemia e das medidas de segurança adotadas. Esperava-se o acesso à documentos sobre agentes da CNA, uma vez que muitos materiais não se encontram disponíveis virtualmente, como é o caso de revistas e materiais institucionais. Apesar dos prejuízos supracitados, as atividades de estudo, pesquisa e escrita da Tese deram-se a partir de análises de fontes documentais coletadas em plataformas de arquivos virtuais. Avalia-se que os materiais disponíveis digitalmente permitiram desenvolvimento de análises produtivas sobre as questões propostas.

Sobre o sindicalismo corporativista rural, foram utilizados nos estudos as produções de Graziano (1991), Leal (2002), Ramos (2006), Bruno (2008), Tavares (2012), Batista (2016) e Sevá (2008). Em relação à CONTAG, o diálogo ocorreu a partir das ideias de Pinto (1978), Cunha (2004), Tavares (1992), entre outros. Além destes, examinou-se as contribuições de Ramos (2011), que estudando o período da ditadura militar no Brasil até o início da redemocratização, em 1985, revela a atuação da CNA e CONTAG e seu poder nas definições das políticas. Sobre a relação entre Estado, poder, educação rural e agronegócio, foram utilizados como referência os trabalhos de Mendonça (1997,1998, 2007, 2010a, 2010b, 2016, 2018) e Lamosa (2014, 2016, 2017), que discutem a forma como diferentes setores dos grupos dominantes das frações agrárias definiram e estabeleceram seu próprio terreno de atuação social e política no interior dos projetos educacionais, articulado aos seus interesses de classe.

A tese encontra-se dividida em 4 seções. O primeiro capítulo, intitulado “Estado, Poder e Educação Rural: balanço teórico e historiográfico”, baseia-se numa discussão teórica, assentada no pensamento marxista, bem como em Gramsci, sobre História e

Historiografia, além de debates sobre a questão camponesa. Outra dimensão observada referiu-se à Historiografia da Educação Rural no Brasil e foi feito um balanço tendo como eixo a questão da categoria Estado. O segundo capítulo, "Terra, Estado e Sindicalismo Corporativista Rural no Brasil: uma análise sobre a CNA e a CONTAG", conta, inicialmente, com o entendimento em Gramsci sobre a relação entre Estado e sindicalismo. Em seguida, aborda-se a formação sócio-histórica do sindicalismo corporativista rural e a luta de classes no Brasil, expondo as dimensões históricas destes APHs, bem como das agências e dos agentes conexos aos mesmos nas relações de poder. O terceiro capítulo, cujo tema é "Educação Rural em Disputa: sindicalismo corporativista, SENAR e formação dos trabalhadores do campo", trata da história das duas fases históricas do SENAR, como agência do Estado restrito (1976-1988) e como agência privatizada e monopolizada, em sua gestão administrativa e política pela CNA, a partir de 1991, que, desde então, tem se autointitulado como "verdadeira escola da terra". Discute-se, ainda, a CONTAG e a construção do seu projeto de Educação Rural à Educação do Campo, desde a década de 1980 até as décadas seguintes. E, por fim, o quarto capítulo, "A 'CNA Educadora' e Pedagogia do Agronegócio: o Sistema CNA/ SENAR/ICNA", examina a atuação das agremiações sindicais oficiais, CNA e CONTAG, de 1991 a 2013, na educação-formação-instrução dos trabalhadores rurais, identificando especificidades e intencionalidades nos distintos projetos ofertados conforme a condição de classe ocupada na reprodução do capital. Além disso, aborda o Sistema CNA/ SENAR e a complexidade do projeto de disputa pelo consenso.

Subjacente a esse processo, serão abordados os embates entre CNA e CONTAG em relação ao SENAR e às políticas públicas de educação para o campo, como é o caso do PRONATEC Campo, no contexto da emergência do ideário neoliberal no interior das relações de poder na sociedade civil e sociedade política no Brasil. Esse processo de incorporação do SENAR pela CNA foi acompanhado por críticas e tentativas de reversão por parte da CONTAG. No decorrer dos anos seguintes, acirram-se as contradições e disputas por espaço na gestão e administração financeira e pedagógica do SENAR, bem como pela gestão da política pública de educação para o campo, que, em algumas ações, sofre explícita interferência da CNA. Exemplo disso é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), voltado ao campo, financiado com recursos do MEC, a partir de 2013, e que assume, em sua forma majoritária, a feição de "PRONATEC do SENAR", que têm os objetivos definidos em torno da centralidade na formação de mercado do agronegócio, a partir dos princípios do chamado Sistema CNA/

SENAR (CNA, 2015). Dessa forma, a redução do PRONERA, num contexto de ampliação crescente do “PRONATEC do SENAR”, permite refletir o SENAR como uma ofensiva contra a Educação do Campo – ofensiva esta financiada pelo aparato restrito, que toma o agronegócio como eixo político para a formação de mão de obra.

Por fim, busca-se identificar os agentes e as agências que compõem os projetos político-pedagógicos em disputa – sobretudo, com o avanço de um projeto de educação para a defesa do agronegócio. Tais projetos estão expressos, no âmbito do Sistema CNA/ SENAR, nos cursos do SENAR, e são conveniados a partir de recursos públicos, graduação, pós-graduação, pesquisa e escolas públicas do campo e da cidade.

CAPÍTULO 1: ESTADO, PODER E EDUCAÇÃO RURAL: BALANÇO TEÓRICO E HISTORIOGRÁFICO

Neste primeiro capítulo, objetiva-se problematizar teoricamente o movimento constitutivo do objeto desta pesquisa sobre a burguesia agrária, representada pela Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária (CNA), e a história da educação rural em disputa para a classe trabalhadora do campo no Brasil no final da década de 1990 e primeira década dos anos 2000, que inclui a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e movimentos sociais do campo, como é o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para essa finalidade, tomou-se como aporte o pensamento marxista, com ênfase nas contribuições de Antônio Gramsci nas análises sobre as relações entre Estado e Poder.

Trata-se, portanto, de um estudo que aborda a luta de classes entre frações agrárias e movimentos sociais e sindicais do campo, no que tange seus projetos societários. Dessa forma, discute-se a disputa em torno da formação dos trabalhadores do campo no período citado, ou melhor, entre projetos de educação que se situam em projetos político e ideológicos de classes antagônicas. A construção histórica e historiográfica desse processo que inclui educação rural e, a partir da década de 1990, o projeto de Educação do Campo nascido no seio dos trabalhadores do campo é um ponto que o presente capítulo buscou desenvolver.

Utiliza-se, como norteador, o referencial teórico e metodológico presente no pensamento de Antônio Gramsci. Como o mesmo insere-se no território marxista, metodologicamente, dialoga-se com as bases do pensamento sobre a materialidade histórica e da produção historiográfica em Karl Marx, a partir das problematizações do capital, enquanto relações sociais de produção. Porém, as ideias do pensador sardo são parâmetros importantes, sobretudo, ao considerarmos as contribuições sobre as relações entre Estado, poder, hegemonia, e suas contribuições ao pensamento marxista, principalmente, sobre as determinações no campo ontológico-histórico da *práxis*, bem como a relação entre Terra, Trabalho, Educação e Capital.

Em Gramsci, o materialismo histórico é desenvolvido sob denominação de *filosofia da práxis* – assim designado sob influência do filósofo Antonio Labriola, e também, segundo estudos filológicos, para fugir das censuras recorrentes pelas quais seus escritos carcerários passavam durante o período em que esteve na prisão. Em uma das questões teóricas mais notórias presentes no Caderno 11, Gramsci afirmou que “todos os

homens são ‘filósofos’”. Tal assertiva apresentou sua concepção ampliada de filosofia, em que, fortemente ligada à um caráter político, direciona “a crítica e a superação do senso comum” (GRAMSCI, 2001, p. 95). Sobre isso, declarou que a filosofia é “uma ordem intelectual, o que nem a religião, nem o senso comum podem ser. (…) A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, nesse sentido, coincide com o ‘bom senso’, que se contrapõe ao senso comum” (GRAMSCI, 2001, p. 95). Dessa forma, Gramsci critica a desagregação, fragmentação e contradição inerentes ao senso comum, criticando-o no sentido de buscar a superação deste rumo ao “bom senso”, entendido como uma concepção de mundo crítica e sistemática, que visa uma prática transformadora da classe trabalhadora. Esta concepção de mundo é denominada de *filosofia da práxis*, que ajudou a inserir novas dimensões importantes ao marxismo. Para Macciochi (1980, p. 14), as ideias de Gramsci possibilitaram uma “revalorização do conceito de práxis, [pois] demonstrou que o marxismo não deve ser considerado como uma ‘ciência da infraestrutura’, mas como a articulação complexa da teoria e da prática na relação infraestrutura-superestrutura”.

Nesse contexto, o pensamento acerca da cultura e da educação em Gramsci faz-se significativo, visto que ele se aprofunda nas questões sobre organização, luta de classes, ideologia e educação das massas. É possível identificar tanto nos escritos pré-carcerários, sobretudo após a eclosão na Rússia da revolução socialista internacional, quanto posteriormente nos Cadernos elaborações que ajudaram a nortear, nesta pesquisa, a leitura sobre educação formal (rural), Estado, intelectuais e hegemonia.

As elaborações sobre educação têm como horizonte o desafio de criar outra cultura, para além dos ditames burgueses. Para tanto, Gramsci lançou reflexões sobre a educação formal burguesa, no sentido de pensar como se opera e estrutura a disputa pela hegemonia a partir da cultura e da educação.

O exercício de pensar sobre a ação educativa que é tecida na hegemonia de classe é uma tarefa histórica que se impõe, sobretudo, quando se pretende desnaturalizar processos de aculturação e opressão dos trabalhadores, entendidos como sujeitos coletivos e, portanto, relacionais. E, neste caso, quando se aborda a formação dos trabalhadores rurais, em suas variadas feições, construídas historicamente, observa-se a necessidade de problematizar intencionalidades e disputas que constituem os princípios que sustentam o projeto de educação de classe desses sujeitos, uma vez que a subalternidade é produzida. Dessa forma, a organização da cultura e o papel dos intelectuais são questões relevantes que devem ser discutidas dentro da temática da

educação rural, uma vez que esta trata também sobre consenso e convencimento através das ideias construídas e/ou impostas nos aparelhos privados de hegemonia que disputam a consciência dos sujeitos por meio de um projeto de apassivamento ou de emancipação dos sujeitos.

Nesse processo, "os intelectuais são elementos importantes na configuração de uma hierarquia de domínio sobre os trabalhadores, que só pode ser rompida a partir de uma reflexão própria dos trabalhadores sobre a cultura" (DEL ROIO, 2018, p. 118). Gramsci é um pensador que chamou a atenção para a necessidade de identificar a classe dirigente e seus intelectuais – sujeitos tomados como "inimigos" – e contra eles criar uma nova cultura e um novo processo educativo. Há, portanto, intencionalidade político-ideológica assentada num projeto societário para além do capital.

É um processo que não se mostra imediatamente e, diante disso, o referencial histórico-crítico tem importância no entendimento de que o real não é um produto já pronto a se descobrir, e sim o conjunto de relações que expressam, em sua essência, a rica totalidade das múltiplas determinações concretas. Nesse sentido, Gramsci traz a crítica como um aspecto intrínseco ao estudo; como algo que permite o desenvolvimento de ciência-ação. Para tanto, observa-se a necessidade de atacar as ideias que se colocaram ou se pretendem colocar como coletivas.

O agronegócio, na especificidade deste estudo, é um projeto de hegemonia, que, portanto, pretende-se tornar uma ideia coletiva, uma vez que, como matriz produtiva das frações agrárias dominantes, tem assumido novas vertentes político-ideológicas atreladas às forças da sociedade política e da sociedade civil. Com isso, refletir sobre interesses e ações na esfera educacional é traçar um caminho necessário para o entendimento de que o "Agro" quer se desvincular do espaço de negócios, *stricto sensu*, e ampliar-se no sentido de assumir uma feição de consenso e legitimidade entre os sujeitos do campo e da cidade. Questionar esse projeto ideológico e educativo é uma tarefa fundamental para esse tempo de criminalização de movimentos sociais do campo e da cidade, liberação indiscriminada de agrotóxicos, aumento de violência e conflitos no campo e intensificação da ofensiva de classe sobre "os corações e as mentes" de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade.

Nesse contexto, sobre o período estudado, insere-se o questionamento em torno do processo de associação de classe das frações agrárias e seu interesse na construção de um projeto próprio de educação/formação dos sujeitos do campo, como mão de obra, mas também dos demais sujeitos, urbanos e rurais, no convencimento do projeto ideológico

das camadas dominantes. O interesse aparentemente altruísta de fornecer formação aos trabalhadores deve, portanto, segundo o pensamento dialético, ser alvo de estudos e problematizações.

Para esse debate, é pertinente registrar que Gramsci era filósofo e militante político de natureza "democrática" – conceito entendido em sua responsabilidade de compartilhar seus conhecimentos e leituras com todos, independentemente de classe social e nível educacional (ROSENGARTEN, 2014). Em Gramsci, as elaborações teóricas sobre o marxismo eram ao mesmo tempo práticas e teóricas. Isso pode ser visto em muitos de seus escritos, como *Cadernos do Cárcere* e *Cartas do Cárcere*, que são muitas vezes breves, mas expressivos questionamentos sobre a "filosofia da práxis". Um desses elementos importantes refere-se ao subtópico "o estudo da filosofia", onde Gramsci tira a filosofia do local de trabalho especializado do intelectual solitário e entra na arena pública. Seu objetivo era remover o domínio das ideias da reserva exclusiva de uma elite intelectual ou profissional trazendo à "terra", ou melhor, ao espaço de domínio de todos.

Através do referencial marxista, problematizar a realidade do campo e, mais especificamente, a burguesia agrária e a história da educação rural para a classe trabalhadora do campo no Brasil, em contexto histórico recente, tem sentido no intenso campo de disputas que compõem a luta de classes no contexto de emergência de poder das frações agrárias na sociedade política e na sociedade civil. Assim, nos últimos 40 anos, pelo menos, tem-se vivido o enfrentamento político e econômico de um projeto de poder das frações agrárias dominantes por um projeto societário dos sujeitos do campo, que, através de aparelhos privados de hegemonia, como movimentos sociais do campo e sindicatos rurais, tem sofrido ataques tanto diretamente via organizações privadas das frações agrárias quanto por seus representantes, inseridos no interior do Estado restrito. A luta de classes é, portanto, uma categoria que atravessa as questões histórico-críticas que este trabalho buscou tratar, e tem sofrido ataques no campo acadêmico com o avanço das correntes pós-estruturalistas, a ofensiva antimarxista e a ascensão de pensamentos ultraconservadores nas universidades públicas.

A pesquisa acerca da sociedade de classes deve ser construída considerando as diferentes mediações produzidas em território de contradições e conflitos (FRIGOTTO, 2006). Dessa forma, o Estado e a educação no campo, mormente na dimensão profissional, expressam reprodução, mas também contradição e embates no campo da resistência via projeto contra-hegemônico da classe trabalhadora, sobretudo quando se

tem o Estado restrito como sujeito que media as relações. A busca pelo conhecimento concreto do objeto é a busca pelo conhecimento das suas múltiplas determinações em busca da totalidade, considerando as contradições e mediações do complexo constituídos por complexos (MARX, 1983). Dessa forma, sem a contradição, as totalidades seriam inertes. Sem o sistema de mediações (internas e externas), as totalidades seriam indiferenciadas e não concretas (NETTO, 2011).

Outra categoria importante, o trabalho, na perspectiva omnilaterial, é tomada como categoria ontocriativa da vida humana; através dela, o ser humano modifica a natureza e se modifica. Nesse processo, trabalho e educação, como unidade dialética, traduzem uma "união produtiva" que exprime a socialização e a humanização do Ser ontológica e historicamente (PALUDO, 2015). Com a emergência histórica, econômica e política do capitalismo a partir da divisão social do trabalho em manual e intelectual, ligado à legitimação da divisão de classes, dá-se a separação da educação e do trabalho (SAVIANI, 2007). Tal divisão entre saber e fazer divide mundos sociais e define processos formativos diferenciados e desiguais para classes distintas. A cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual tem ligação direta com as relações político-ideológicas, assim como ocorre com as relações de produção na materialidade histórica do capital (POULANTZAS, 1985). Nesse sentido, a abordagem sobre a formação *no* e *para* o campo na perspectiva das frações agrárias dominantes e o embate político e ideológico com o projeto educativo da classe trabalhadora do campo passam, portanto, pelo questionamento sobre as relações sociais de produção e a dualidade da educação no contexto do sistema hegemônico.

Diante disso, as elaborações histórico-críticas em Gramsci permitiram pensar, de forma específica, nesta pesquisa, as categorias história, trabalho, capital, Estado, poder e educação no contexto da particularidade histórica do rural no Brasil. Para tanto, as problematizações históricas e historiográficas não tomam caminho de partida inicial a partir do projeto político e pedagógico de educação rural trabalhada *stricto sensu* pelas frações agrárias em disputa com a classe trabalhadora do campo no espaço/tempo pesquisado, mas começam na observação da materialidade histórica e ontológica no sentido de captar as determinações infraestruturais que dialeticamente determinam, em última instância, a superestrutura.

1.1 História e Historiografia em Gramsci: questões fundamentais

Gramsci analisa o tempo histórico e a história, incluindo as práticas historiográficas, vinculadas intrinsecamente à construção da práxis política (GRAMSCI, 2001). O marxismo, na perspectiva gramsciana, não se limita a um "cânone empírico de investigação" onde a história é reduzida à um dimensão intelectual e conceitual fundada por intelectuais de tipo tradicional, mas sugere a consideração da história-disciplina, dos fatos, da análise dos historiadores na tessitura das narrativas de poder, hegemonia e cultura e na prática disciplinar da historiografia e suas equiparações e comparações entre prática política e prática historiográfica (SALLES, 2012, p. 218).

Inicialmente, sobre o processo de reflexão crítica sobre a escrita da história, com base na teoria marxista – fundamento que orientou Antônio Gramsci –, Ciavatta (2009) coloca que a tentativa de reconstrução e/ou reinterpretação do passado sobre um determinado campo de práticas e relações sócio-históricas se dá num processo complexo de ir das determinações mais gerais à singularidade dos fatos empíricos e, destes, voltar ao geral, apreendendo-os em sua particularidade histórica, em suas mediações específicas (MARX, 1983). Para tanto, a definição do espaço-tempo pesquisado possibilita a delimitação do fenômeno histórico a partir do que a autora supracitada enumera como "[...] duração, espaço e movimento da realidade sob a ação cotidiana dos homens" (CIAVATTA, 2009, p. 18).

A história, assim, é tomada como método e processo em que o passado é indispensável para conhecer o presente, conquanto seja o presente que ilumina o desenvolvimento do passado (CIAVATTA, 2009). Como princípio metodológico fundamental de Marx (1983), está a assertiva de que é preciso conhecer a gênese, mas o saber sobre ela não fornece o conhecimento sobre o seu desenvolvimento. Não é a "anatomia do macaco" que permite conhecer a "anatomia do homem", mas sim o contrário. Tal princípio é antipositivista uma vez que no Positivismo é o simples que explica o mais complexo. Nesse sentido, a pesquisa histórica em trabalho e educação deve se assentar no princípio de que o método toma forma na crítica à economia política (CIAVATTA, 2012).

Na "Introdução", escrita em 1857, da obra *Para a Crítica da Economia Política*, Marx descreveu que, metodologicamente, para se abordar um determinado país, devia-se evitar o "esquema clássico" a fim de recuperar na sua raiz o estudo da estrutura e da economia de uma sociedade e, logo, de sua população. Dessa forma, "a população não

passa de uma abstração se deixo de lado as classes das quais aquela se compõe" (MARX, 1857, p. 10) e, consequentemente, se deixo de problematizar os demais determinantes que a constituem na dialética capital e trabalho e suas relações. Tal consideração metodológica tem a ver com o estudo ora proposto onde se pretende complexificar a materialidade estrutural que constitui educação rural, capital, trabalho, campesinato e suas relações histórica e políticas na primeira década dos anos 2000. Considera-se, assim, que estudar a história da educação rural nesse período é compreender como se tem abordado a "imagem caótica de fenômeno total" que abrange outras determinações como Capital, Estado e Hegemonia de classes sociais no campo. Além disso, o marxismo ajuda a pensar a história como espaço político de análise e possibilidades de crítica à realidade dada. Escrever e pensar o passado não deve ser, portanto, um ato mecânico, imparcial e desvinculado de uma intencionalidade político-ideológica. Sobre estas questões fundamentais, Gramsci se vincula enquanto marxista sardo que ajudou a ampliar reflexões e elementos acerca do fazer e pesquisar história.

A história aparece abundantemente na obra gramsciana tanto como narrativa de "ações realizadas" (*res gestae*) quanto como "história das ações realizadas" (*historia rerum gestarum*) (FROSINI, 2017). Alberto Burgio (2002) considera os *Cadernos do Cárcere* como uma história do ocidente burguês, ou do chamado "mundo moderno", no sentido de crítica à modernização europeia, que abrange sua história, seu significado e sua lógica; bem como sua reflexão filosófica e política. Correspondendo, assim, a um duplo olhar retrospectivo que busca: "conoscenza dei fatti e comprensione della logica (delle logiche, esse stesse storicamente determinate) del processo" (BURGIO, 2002, p. 5)[2].

Desta forma, Gramsci, tendo como arcabouço a "filosofia da práxis", assumiu a história como categoria teórica mediadora das problematizações que tece sobre o ocidente, o *Mezzogiorno*, a relação campo-cidade, a relação Estado, intelectuais, poder e hegemonia no capital. As categorias história e historiografia assumem importância recorrente nas análises e discussões dos textos elaborados por Gramsci. Por exemplo, na carta à cunhada Tatiana Schucht, de 24 de fevereiro de 1929, Gramsci colocou o estudo da teoria da história e da historiografia como o segundo assunto de que pretendia se ocupar; já no Caderno 1, onde são elencados o projeto de estudo no cárcere, Gramsci,

[2] Tradução: "conhecimento dos fatos e compreensão da lógica (das lógicas, elas mesmas historicamente determinadas) do processo".

destacou como primeiro item a "Teoria da História e Historiografia" (GRAMSCI, 2001; GRAMSCI, 1987).

Nos textos de 1914-1918 é possível identificar, inicialmente, as concepções sobre a história ligada à influência de Benedetto Croce[3], na ideia de história como "liberdade e verdade". Esta concepção se funda numa perspectiva interpretativa factual relacionada a algum tipo de entidade abstrata e imaterial ligada ao plano da razão, da moral e da ética, já que atribui a história ao "reino da liberdade" e não ao "reino da necessidade". Gramsci considera que, em Croce, a história sofrera uma espécie de deformação propagandística, sobretudo em sua explícita posição reacionária, entre outros, através da omissão, em suas duas principais obras históricas sobre a Europa e sobre a Itália do século XIX, dos intensos períodos de luta de classes que compõem a história de lutas de época revolucionária e napoleônica na França e no *Risorgimento*. Os silêncios, entre 1815 e 1871, estão ligados, assim, à uma posição política expressa numa prática historiográfica que pretende sugerir, de forma intencional, uma suposta hegemonia histórica de ideias não revolucionárias, justificando um direcionamento rumo ao fascismo (KIERNAN, 1988). Apesar dessas questões, considerou que, a despeito das contradições, se devia reconhecer que a concepção historiográfica de Croce fora importante como reação ao "economicismo" e ao "mecanicismo fatalista", devendo ser considerado seu "valor instrumental", uma vez que chamou atenção, segundo Gramsci, "[...] para a importância dos fatos da cultura e do pensamento no desenvolvimento da história, para a função dos grandes intelectuais na vida orgânica da sociedade civil e do Estado, para o momento da hegemonia e do consenso como forma necessária do bloco histórico concreto" (COUTINHO, 2011, p. 191).

---

[3] Das concordâncias e discordâncias críticas sobre o *materialismo histórico/filosofia da práxis* desenvolvidas por Gramsci em relação a Benedetto Croce e Antonio Labriola, Salles (2012, p. 221) define de forma breve: "Isso é importante, mas é só uma parte da questão da relação Gramsci-Croce, em quem o revolucionário comunista via uma significativa contribuição, malgrado o que o próprio Croce considerava, para a filosofia da práxis". Para Gramsci, Croce – o Croce da história ético-política, e não apenas o do ensaio sobre o materialismo histórico – teria incorporado diversos elementos da filosofia da práxis, presentes em seus ensaios da década de 1890 (GRAMSCI, 1999, p. 282), nos quais ele havia sido simpático ao materialismo histórico. Seu acerto de contas posterior com o marxismo não invalidava suas colocações dos ensaios sobre o materialismo histórico e economia marxista, fortemente influenciados por Labriola, para quem, aliás, eram dedicados. Mas não era apenas por isso que Croce era importante. O Croce ético-político era importante na medida em que chamava a atenção para o estudo dos fatos de cultura e de pensamento como elementos de domínio político, para a função dos grandes intelectuais na vida dos Estados, para o momento da hegemonia como forma necessária do bloco histórico concreto. **Nesse sentido, a história ético-política seria "um dos cânones de interpretação histórica que se deve sempre ter presente no exame e no aprofundamento do desenvolvimento histórico, se é que se quer fazer história integral e não histórias parciais ou extrínsecas" (GRAMSCI, 1999, p. 283).** Retomar e superar Croce era fundamental para realizar a crítica ao "'economicismo' e ao 'mecanicismo fatalista'" (**grifo nosso**).

Gramsci incorporou elementos, porém avançou na análise histórico-crítica, a partir do que Frosini (2017, p. 370) denominou de "reformulação dialética, onde o método de luta política ajuda a pensar uma noção historiográfica como "crítica de toda a concepção ingenuamente teleológica". Inseriu-se, nesse desdobramento, o desenvolvimento de uma história ético-política, porém a partir do viés crítico e dialético do "ato histórico", uma vez que se quer fazer *história integral* e não *história parcial e extrínseca* (COUTINHO, 2011).

Dessa forma, na perspectiva gramsciana, a *história integral* seria oposta e superior à história ético-política, indicando o pleno resgate da política na perspectiva histórica (FROSINI, 2017). No Caderno 14, na nota 63, intitulada "Como estudar história?", Gramsci colocou que a história nos interessa muito mais por questões políticas que objetivas, fato que explicaria, por exemplo, a consideração da história europeia como história mundial e não regional (GRAMSCI, 1981, p. 150 – tomo v). Dessa questão, destacou que a história da Itália é desconhecida, principalmente quando se fala dos grupos sociais subalternos como sujeitos históricos ativos na luta de classes no contexto do *Risorgimento*.

Ao analisar o capítulo do livro de Ettore Ciccotti[4], "Elementos de 'verdade' e de 'certeza' na tradição histórica romana", Gramsci tratou do "exame e combate" desse intelectual acerca da "série de deformações profissionais da historiografia romana" (GRAMSCI, 1981). Neste trabalho, Gramsci destacou cautelas necessárias ao apontar críticas importantes acerca da narrativa histórica de Ciccoti. A primeira delas tratava sobre a interpretação errada do princípio de Vico, segundo o qual "o certo se converte no verdadeiro" (GRAMSCI, 1981, p. 91). A ideia de que a "história efetiva" converte o "certo" no "verdadeiro" poderia transformar a história em uma narrativa "eterna e romanceada", perdendo, assim, uma caraterística de construção histórica e dialética por excelência. A ideia de "certeza", deveria estar apoiada não numa noção maniqueísta, mas na "certeza dos documentos", fazendo a ressalva que a história não se "esgote inteiramente nos documentos históricos" (GRAMSCI, 1981, p. 91).

[4] Refere-se a Ettore Cicotti (1863-1939), historiador e político italiano, membro do Partido Socialista (até 1905), historiador dedicado à história antiga. Ciccotti foi membro do Parlamento e viveu no exílio na Suíça, onde se aproximou de August Bebel, um dos fundadores da social-democracia alemã. Sobre ele, Gramsci se dedicou a discutir, no Caderno 11, § 9, as suas noções rasas que tomam a história equivocadamente como a apresentação do "certo" como "verdadeiro". Cf. ARECO, Sabrina M.; MIRANDA, Victor Garcia. Gramsci leitor de Marx. In: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 2018, Campinas-SP. Disponível em: <gramsci-leitor-de-marx-sabrina-areco-e-victor-garcia-miranda.pdf>. Acesso em11 de junho de 2020.

Gramsci (Q. 9, § 106, p.1169-1170) considera o seguinte: "o cânone de pesquisa [é] que [...] todo o processo histórico é um 'documento' histórico de si mesmo, é mecanizado, exteriorizado e reduzido, no fundo, a uma lei determinista de 'retilineidade' e de 'unilinearidade'". Desse modo, o filósofo chamou atenção para a caracterização positivista do documento como verdade única, reconhecendo que os documentos são base imprescindível, sem excluir a noção de que o documento possui sua dimensão política de ser produto e produção do poder hegemônico, uma vez que, também pode ser "escrito nas coisas pela pena dos vitoriosos"[5]. (GRAMSCI, Q3, 90, 372 [CC, 6, 352] apud FROSINI, 2017, p. 371).

Diante disso, Gramsci destacou a necessidade *cautelosa* de não apenas identificar, mas também distinguir a historiografia da "política em ato". Desta dialeticidade, o autor afirmou: "História e política estão estreitamente unidas[;] são[,] aliás, a mesma coisa; entretanto, deve-se distinguir a avaliação dos fatos históricos e dos fatos e atos políticos" (Q3, 33, 310 [CC, 3, 183]).

Desta forma, em Gramsci, a "história deve ser 'efetiva' e não um romance. A efetividade da história é discutida ao longo dos Cadernos, sobretudo quando levanta a necessidade de se definir "cânones interpretativos entre história e política" ou "cânones da metodologia histórica"[6] com base no materialismo histórico-dialético. A leitura histórico-crítica do mundo e o desvelamento de suas contradições devem servir à construção de uma ação política ativa de superação da ordem reacionária. Dessa questão, decorre o vínculo necessário entre a prática historiográfica e a prática política. São, portanto, pontos indissociáveis na visão gramsciana. A escrita histórica, na visão de Gramsci, não obedece a neutralidade tampouco o sentido de apreciação erudita. A história e a historiografia estão situadas no tempo, no espaço e nos lugares de classe à que se vinculam os intelectuais que as produzem. Escrever a história é um ato político comprometido de acordo com a ideologia-fonte que move, a saber: a superação ou conservação de estruturas.

---

5 "

6 "Em *Q 4*, 38, G. observa que estabelecer 'as relações entre estrutura e superestrutura' é 'o problema crucial do materialismo histórico' e que para resolvê-lo é necessário recorrer à passagem do *Prefácio* na qual são fixados os dois 'princípios' metodológicos do materialismo histórico: '1º) o princípio de que 'nenhuma sociedade se coloca tarefas para as quais já não existam as condições necessárias e suficientes' [ou pelo menos já não estejam em vias de desenvolvimento e aparição], e 2º) que 'nenhuma sociedade desaparece antes que se tenham desenvolvidas todas as formas de vida implícitas em suas relações sociais'" (ibidem, 455). Dessa forma se fixa a margem de oscilação entre 'velho' e 'novo' na história, o espaço no qual se pode pensar uma crise de hegemonia e, portanto, o caráter decisivo da política" (FROSINI, 2017, p. 160).

Tal aspecto é essencial, considerando que a História, enquanto ciência, tem sofrido fragmentações e relativismos que objetivam destituir desta a possibilidade de comprometimento e desvelamentos de realidades escamoteadas, sobretudo no que tange as relações sociais de produção material e simbólica dos sujeitos. Dessa forma, a História, sob viés crítico e político, sofre ataques em um contexto em que a economia política de mundialização/"globaritarismo" do capital, sustentado sob uma suposta retórica de comunidade global, bem como a preponderância do indivíduo sobre o grupo são elementos que compõem o esfacelamento de leituras que objetivam análises situadas na ideia de totalidade.

Gramsci (Q10I, 11, 1.233 [CC, I, 303]) admite explicitamente em *Cadernos do Cárcere* que há de novo "o conceito de unidade entre teoria e prática, entre filosofia e política". Sobre essa base relacional entre história-política é que se entende a história a partir do fundamento da "filosofia da práxis". Para Frosini (2017), essa relação não está presente, de forma explícita, no *Prefácio* de Marx, mas encontra um desenvolvimento nas reflexões gramscianas no sentido de evitar extremos, quais sejam: a historiografia *contemplativa*, a *historicista* e, no outro lado, a *panfletária*. Segundo Salles (2012), a partir de finais do século XVIII, com o advento da "era das revoluções"[7] e da moderna concepção de revolução, política e história tornaram-se irmãs de um novo tipo. Dessa forma, justifica, ainda, que "[...] a irmandade entre política e História tinha sido marcada pelo signo da experiência do passado e das lições que o conhecimento dessa experiência acumulada propiciava aos grupos dominantes" (SALLES, 2012, p. 213). Gramsci entende essa categoria do ponto de vista da materialidade e, considera como unidade dialética a relação história e política, que é de forma recorrente retomada[8] nas notas nos Cadernos. Sobre isso, afirmara que "o conjunto das forças materiais de produção é, ao mesmo tempo, 'toda história passada cristalizada' e a base da história presente e do futuro. É um documento e uma força ativa atual" (Q 4, 25, 44 *apud* FROSINI, 2017, p. 371). Portanto,

[7] Sobre isso: "A História ensinava a prudência, a moderação e os benefícios da ordem. Reflexões sobre a Revolução Francesa, de Burke, marca, em 1790 – portanto antes do Terror de 1792-1793, note-se – literalmente, o último momento em que política e História gozaram de exclusividade e sossego em seu relacionamento. Desde então, a presença tumultuosa da revolução ou de seu fantasma não deixaram mais as duas em paz. A partir das Treze Colônias, do Haiti, das Guerras de Independência da América ibérica, e, principalmente, da Paris incendiada de 1792-1794, as massas ou os grupos sociais subalternos fizeram sua entrada decisiva na história. A Revolução surgiu como um ofício e os revolucionários, como uma nova categoria social do longo século XIX, que adentrou o curto século XX, se não até os nossos dias" (SALLES, 2012, p. 216).

[8] Segundo Frosini (2017, p. 371): "Essa identidade – sobre a qual G. volta a refletir várias vezes nos Q (Q 4, 33, 452; Q 6, 97, 771 [CC, 3, 246]; Q 7, 35, 886 [CC, 1, 243]; Q 8, 61, 977; Q 8, 84, 990; Q 11, 33, 1.447-8 [CC, 1, 165])"

o “passado” é, ao mesmo tempo, e indissociavelmente, “base real” (no sentido de Marx) e potência agente no presente (FROSINI, 2017).

Sobre o importante destaque sobre a história da classe dominante e a história da classe dominada, Gramsci, em sua nota 14 do Caderno 25, intitulada *§ 2. Critérios metodológicos*, sublinha que “a história dos grupos sociais subalternos é necessariamente desagregada e episódica”. Tal definição é posta tendo em vista o contínuo exercício de poder dominante sobre a “tendência à unificação” que é rompida, ainda que em termos provisórios, segundo Gramsci, pela iniciativa dos grupos dominantes. Esse fato aponta para a percepção de que, historicamente, mesmo quando aparecem vitoriosos, os “grupos sociais subalternos” apresentam-se em “estado de defesa e alerta”, como fora o caso da Revolução Francesa, pelo menos até 1830. Sobre o tema, justifica:

> Por isto, todo traço de iniciativa autônoma por parte dos grupos subalternos deve ser de valor inestimável para o historiador integral; daí decorre que uma tal história só pode ser tratada através de monografias e que cada monografia demanda um acúmulo muito grande de materiais frequentemente difíceis de recolher (GRAMSCI, 2002, p. 135-136).

A história desde *os de baixo* está dominada pela perspectiva dos vencedores, que segundo Frosini (2017, p. 372), “estão do lado da totalidade, que engloba a perspectiva dos vencidos. A afirmação de uma força é a revelação da insuficiência da força adversária”. Escrever a história dos trabalhadores, desvelar processos de subordinação de classe e os processos de resistência são importantes para que a narrativa única, que objetiva hegemonizar o domínio das frações dominantes, não se imponha como discurso ideológico. Tal questão é fundamental quando se busca pesquisar a história das frações agrárias dominantes e o agronegócio como projeto de poder no campo da economia política e a organização dos trabalhadores do campo, como movimentos sociais e sindicais, que expressam resistências e embates que, além de sofrer repressão jurídico-política, sofrem silenciamentos e distorções no campo da escrita da história. Sobre isso, no caderno 9[9], retomou a politização da historiografia quando afirmou: “Se escrever história significa fazer história presente, é um grande livro de história aquele que, no presente, cria forças em desenvolvimento mais conscientes de si mesmas e, portanto, mais concretamente ativas e eficazes”.

[9] 107, 1.171, julho de 1932

Essa observação de Gramsci permite pensar o trabalho do historiador que pesquisa os trabalhadores e as dificuldades (documentais e de narrativas político-críticas) existentes quando se toma o segmento de classe e suas ações políticas que pretendam romper a sujeição e subordinação. Em antítese à história da classe dominante, na nota 16 do Caderno 3, apresentou questões específicas, sobre as quais devem ser evitadas um "método de analogia histórica" entre as classes, que poderia gerar interpretações equivocadas ou perigosas.

O presente trabalho objetivou colaborar no sentido, individual e coletivo, de somar esforços na elaboração de conhecimento comprometido com a reflexão a respeito da organização e reprodução da hegemonia das frações dominantes (agrárias) sobre o conjunto dos trabalhadores do campo no Brasil, que ocorrem por meio da educação rural dirigida pela burguesia agrária e direcionada aos "derrotados de ontem" e de hoje.

1.2 Gramsci, o rural e a questão camponesa: perspectivas dialéticas

Como já exposto em item anterior, as reflexões sobre o rural e a questão camponesa construídas na presente pesquisa se situam no território da economia política de base marxista. Dessa forma, o presente subitem busca debater aspectos sobre o rural tendo como base o pensamento de Gramsci. Contudo, tem-se consciência da necessidade de percorrer, mesmo de forma breve, inicialmente, as elaborações de Marx e Engels no sentido de compreender os elos e aprofundamentos históricos e filosóficos em relação à base conceitual em que Gramsci se apoiou.

Como teórico marxista, a questão rural/ camponesa no pensamento de Gramsci é tomada numa perspectiva de totalidade, sendo útil como parâmetro para refletir sobre a concepção rural e a questão agrária atual no contexto do Brasil. Este país, assim como a Itália do início do século, apresenta contradições intensas no âmbito da terra, da luta de classes, da pobreza e do analfabetismo, além da atuação e do papel dos intelectuais subjacentes à questão do Estado, do poder e da hegemonia no campo. Neste momento, apresenta-se elementos que compõem esse fundamento na perspectiva gramsciana, no sentido de apontar esquemas analíticos para a leitura dos dados, além de fontes importantes para o entendimento da educação rural, burguesia agrária e organização da vontade coletiva da classe trabalhadora no campo. Para tanto, a leitura sobre a "questão meridional em Gramsci" é considerada, assim, uma referência teórica relevante para este estudo.

Como exposto anteriormente, Gramsci parte das perspectivas político-filosóficas de Karl Marx para pensar as questões de seu tempo, entre elas a questão agrária e a questão camponesa. É necessário dizer, primeiramente, que Marx e Engels viveram tempos e determinações históricas diferentes de Antônio Gramsci, e que outros intelectuais se lançaram a debater estas questões, antes e após esses teóricos, porém objetiva-se buscar esses estudiosos clássicos, pois tomam o rural como espaço concreto de produção material e de sujeitos. Tomam-se como aporte algumas elaborações de Marx e Engels presentes no *Volume III de O Capital*, obra preparada por Friedrich Engels a partir de notas deixadas por Karl Marx e publicadas em 1894, bem como as reflexões feitas por Gramsci em seus escritos pré-carcerários, entre 1916 e 1926, mais especificamente *A Questão Meridional*. O sentido disso, como já exposto acima, está em apontar fundamentos que apoiam a leitura histórico-crítica sobre o rural, a luta de classes, a hegemonia e o poder, que ajudam a compor a análise sobre história e historiografia da educação rural.

Diante disso, busca-se pensar histórica e teoricamente, a partir do pensamento dialético, o campesinato enquanto classe social e sua particularidade no interior do pensamento marxista (em movimento). Discutir-se-á, assim, desde Marx e, mais adiante, com Gramsci as concepções acerca do papel dos camponeses em relação à classe trabalhadora na sociedade do capital nos séculos XIX, XX e XXI e as relações com o Estado, no sentido integral.

Inicialmente, considera-se a necessidade de pensar a questão a partir da problematização do contemporâneo em que pontos chave como as correlações de forças entre capital agrário e sujeitos do campo, apontam, no viés da luta de classes, o acirramento das tensões no território rural e sobre a produção do conhecimento acerca deste. Nesse contexto, Gusmán & Molina (2013) expõem a importância atual de se compreender a categoria histórica e política do campesinato, para que se possa superar visões deterministas de que este estaria fadado a sucumbir, inevitavelmente, ao agronegócio. Tal fator torna cada vez mais imprescindível, segundo os autores, recuperar raízes de um pensamento alternativo, para além de uma visão determinista de que o capital agro-industrial-financeiro do agronegócio suplantaria o campesinato, inevitavelmente.

Evoca-se, assim, a necessidade de problematizar o debate sobre a natureza e o caráter do campesinato, baseado na concepção de que este não deixará de existir, como vertentes do marxismo apregoaram a partir de leituras limitadas sobre Marx (GUSMÁN; MOLINA, 2013). Além disso, compreendem que o campesinato encontra formas de

cooperação e cria espaço próprio dentro do modo de produção no qual se produz e se reproduz. E, por fim, afirmam a ideia de que a tese do "fim do campesinato" serve como instrumento ideológico para justificar a hegemonia da produção do capital agrário.

Outro ponto acerca da questão agrária enquanto campo de estudo e debate na atualidade se refere à disputa empreendida pelo neoliberalismo e o pensamento pós-moderno em torno do esvaziamento de sua concepção política. Segundo Dominczak, Marcatti & Marcatti (2020), desde a década de 1990, tomou-se uso do termo "Novo Mundo Rural", criado durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, com a pretensão de defender o apagamento da leitura crítica em torno da luta de classes no campo, ao afirmar que não existem mais embates e contradições entre camponeses e grandes proprietários de terra. Esse debate é fundamental, porque revela a disputa ideológica da questão agrária como espaço de produção de conhecimento.

Leituras críticas consideram que o pensamento de Marx sofreu incompreensões a partir do não entendimento acerca do contexto teórico de *O Capital*; interpretação errônea do último Marx por Engels; entre outros. A incompreensão da obra *O Capital* deveu-se aos limites de época sobre a obra de Marx, bem como ao desconhecimento de obras fundamentais do filósofo alemão, que só vieram à tona a partir da década de 1960. Além disso, a incompreensão de elementos importantes que Marx relegou a notas de rodapés, bem como a impossibilidade de compreender a Inglaterra como generalização e como evidência empírica de país industrializado (GUSMÁN; MOLINA, 2013).

Outro equívoco refere-se ao desconhecimento da metodologia que faz com que tomem, por vezes, a sequência de modos de produção (comunal, escravista, feudal e capitalista) como algo mecânico e linear, tornando-a uma lei universal. Assim, o segundo ponto considera leitura errônea feita sobre o *último Marx*. Trata-se da formulação de Engels sobre o pensamento de Marx acerca de uma suposta "teoria geral da evolução das sociedades" em uma sequência única, inexorável, compartimentada de modos de produção. Sobre isso, o próprio Marx, em seus manuscritos de 1850, já citava a possibilidade da existência "em todas as formas de sociedade de uma determinada produção que indique a todas as outras sua correspondente classe e influência" (MARX, 1971, p. 7-11). Dessa forma, ao contrário da visão mecânica difundida, Marx já anunciava a possibilidade de articulação entre vários modos de produção dentro de uma mesma formação socioeconômica (GUSMÁN; MOLINA, 2013).

Outro ponto importante sobre essa temática, diz respeito à renda da terra, que, para o filósofo alemão, deve ser compreendida a partir da análise da relação social entre

capital e terra. A partir dos pressupostos teóricos e "aplicação da teoria do valor", Marx entendia a questão agrária em geral e a renda da terra em particular. Para analisar os elementos básicos de agricultura na obra *O Capital*, Marx estabeleceu a hipótese de que a agricultura europeia seria, no futuro, um ramo da indústria. Nesse sentido, não realizou uma análise específica da agricultura no presente histórico, mas para os elementos teóricos-chave da agricultura em cada um dos chamados modos de produção (GUSMÁN; MOLINA, 2013).

Alerta-se para a necessidade de se tomar o *último Marx*, onde se pode observar elementos da influência do narodnismo russo, que passou a considerar o papel do campesinato no processo de luta revolucionária (GUSMÁN; MOLINA, 2013). Além disso, admite a orientação teórica narodnista da defesa da diversidade de vias para o socialismo, ou seja, não somente a linha exclusiva através do operário urbano industrial. O próprio Marx, nos manuscritos citados acima, já citava a possibilidade da existência "em todas as formas de sociedade de uma determinada produção que indique a todas as outras sua correspondente classe e influência" (MARX, 1971, p. 7-11). Trata, assim, da possibilidade de articulação entre vários modos de produção dentro de uma mesma formação socioeconômica. Dessa forma, não há uma relação determinista ou linear nesse processo.

O filósofo alemão trata da questão agrária no final do Livro III de *O Capital*. Neste, Marx desenvolve o entendimento da chamada renda da terra ou renda fundiária e suas complexificações gerais, específicas e singulares a partir das relações entre terra, trabalho e capital (MARX, 2017). Conceitua a renda da terra como uma forma de apropriação do mais-valor produzido socialmente relacionado à propriedade privada da terra, quando esta é utilizada na produção capitalista. O entendimento deve partir, assim, da teoria do valor, onde o trabalho utilizado na produção é que define o valor de uma mercadoria. Dessa forma, a tríade terra-trabalho-capital sustenta a materialidade que se desdobra nas relações entre mais-valia, juros e renda fundiária. Trata das diferentes formas de renda da terra das seções VI e VII do Livro III, que ajudam a pensar as determinações históricas e econômicas da renda da terra na reprodução da sociedade capitalista. Tal elemento auxilia a elaboração de uma visão da renda da terra sob os processos, as formas e a crítica social do capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, o pensamento de Marx é útil para se pensar hoje o capitalismo agrário no contexto do movimento do mercado global financeiro, que abrange determinações políticas que

avançam nas relações entre Estado e Poder, além das questões em torno da relação entre capital e trabalho no campo.

Ainda no âmbito da filosofia marxista, para esse debate acerca do rural, situa-se o pensamento de Gramsci sobre a particularidade da chamada questão meridional italiana, que permite pensar a questão camponesa, as desigualdades no processo de desenvolvimento territorial engendrado pelo sistema capitalista, as reflexões propositivas em torno da construção das alianças de classe (operária e camponesa) e o projeto de reforma intelectual e moral das massas urbanas e rurais. O termo "questão meridional" não foi cunhado originariamente por Gramsci e tampouco a problemática (CAMARGO, 2015). A partir do aporte gramsciano, em seu escrito pré-carcerário, é possível perceber o germe de suas problematizações fundamentais sobre a disputa em torno das relações entre hegemonia, luta de classes e papel dos intelectuais orgânicos a serem aprofundadas em seus cadernos no contexto do cárcere.

Como já citado, Gramsci era alinhado ao chamado marxismo vivo, que toma como horizonte as determinações históricas. Rejeitava, assim, a visão positivista e mecânica sobre a revolução e os passos únicos a se atingir. Não fazia coro, portanto, às correntes marxistas que desprezavam o campesinato enquanto classe revolucionária. Apoiava-se, assim, nas ideias marxistas de Lenin[10] sobre os camponeses e a luta de classes. Gramsci, em seus ensaios, adapta as teses leninistas sobre a questão agrária às diferenças territoriais e sociais próprias dos campos italianos e expressa a necessidade de uma ampliação da missão revolucionária do partido em direção à aliança com os aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora no campo. Sobre isso, Gramsci promoveu, em 1924, com anuência da Internacional Camponesa em Moscou (*Krestintern*), a formação de uma associação de pequenos agricultores. Portanto, os textos estão marcados por uma questão fundamental, de influência leninista, qual seja: a aliança política entre operários do norte industrializado e os camponeses do sul.

Gramsci propunha uma aliança operário-camponesa sob a base do pensamento de Lenin, denominado em escritos carcerários como Ilich, a quem considerava como um grande pensador. Gramsci considerava a classe operária italiana como liderança potencialmente revolucionária e possuía um interesse, nesse sentido, em conquistar a revolução a partir do enraizamento na realidade nacional e histórica da Itália. Enxergou, assim, a potencialidade da organização e luta revolucionária entre sujeitos do campo e a

[10] Textos de Lenin sobre a questão campesina: LÉNINE, Vladimir Ilitch. *Aos pobres do campo*. Lisboa: Avante, 1984.

necessidade de se desenvolver estratégias de unidade de luta e disputa pelo consenso coletivo. Gramsci constata que a unificação italiana não tratou de garantir a revolução de problemáticas como a questão da terra aos camponeses italianos.

A questão camponesa em Gramsci, segundo Fresu (2020, p. 216), e desdobrada nas discussões empreendidas sobre o *Mezzogiorno*, não advém estritamente da influência marxista leninista, mas deita raízes, também, "na concretude da formação social sarda, no conjunto das experiências de vida e observação cuidadosa de seu mundo, com todas as suas contradições". Para Marciochi (1980, p. 12), nos estudos em Gramsci, é preciso considerar a historicidade de suas elaborações, onde, a um só tempo, Gramsci é "autor e ator". É necessário pensar, inicialmente, que Antônio Gramsci é um filósofo e político italiano originário do "Grande Sul", mais especificamente da Sardenha. Gramsci é, portanto, um sujeito histórico de origem sarda, que migrou para Turim, cidade industrial localizada ao norte da Itália em busca de outras condições de vida, estudo e trabalho num ambiente fabril, urbano e populoso.

Quando se problematiza a chamada questão meridional da Itália, é vital lembrar que políticos e demógrafos italianos costumavam falar do "sul italiano e das ilhas" como uma maneira de reconhecer a história e a economia particulares da Sicília e da Sardenha e, ao mesmo tempo, insinuar a noção de que as ilhas fazem parte de um atraso mais amplo da Itália do sul. O *status* político "inferior" da Sardenha na mente dos 'continentais' satisfeitos era uma atitude de que o jovem Gramsci se ressentia amargamente. Em sua adolescência, ele se tornou um ardente patriota da Sardenha com a missão de lutar pela autonomia – mesmo pela total independência, se necessário – de sua ilha natal.

Inserido nesse contexto, Gramsci produzira "Alguns temas da questão meridional", entre 1916 e 1926, e o publicou em *L'Ordine Nuovo*, às vésperas de sua prisão pelo fascismo de Mussolini. Após seu encarceramento, produziria, sob condições desumanas e intensamente afligido pelo agravamento de sua doença, os conhecidos *Cadernos do Cárcere*, nos quais desdobraria elementos iniciados nos escritos sobre a questão meridional, promovendo seu aprofundamento. Importante citar que, nos "Escritos de 1919-1920", Gramsci desenvolvia a "questão camponesa e agrária em geral" e, em "Alguns Temas", problematizava as determinações históricas particulares sobre a questão meridional e a questão vaticana[11] (DE FELICE; PARLATO, 1987).

[11] "Questão Vaticana" refere-se ao conjunto de reflexões construídas por Gramsci desde sua juventude até a maturidade, chegando aos Cadernos. Gramsci reconhece a existência, complexidade e importância da "Questão Vaticana". Descreve e focaliza a natureza do Vaticano como estrutura organizacional e sistema de poder da Igreja Católica. Toma o Vaticano como uma organização privada que exerce muito poder

Gramsci escreveu os ensaios relacionados à chamada *Questão Meridional* entre 1916 e 1926, reflexões organizadas em torno da questão agrária e da organização camponesa na Itália, que integraram os chamados escritos pré-carcerários. A obra refletia as contradições socioeconômica e políticas, bem como as tensões históricas entre os dois territórios que formavam a península italiana, meridional e setentrional, durante o período entre guerras, contexto de produção dos escritos. Sob esse horizonte é que analisou o "bloco agrário meridional", a partir da defesa da ideia de que o "atraso" do sul é pré-condição para o desenvolvimento do norte, ou seja, como condição determinada pelo capitalismo.

Gramsci não estava preocupado apenas com as desigualdades políticas nas relações entre o norte e o sul, abordando igualmente a dimensão econômica que traduzia as distorções nesse campo. Segundo o sardo, havia enorme fluxo de capital líquido do sul para o norte, na medida em que o governo de época incentivava que os ricos proprietários de terras meridionais investissem capital nas indústrias do norte, e não supostamente na agricultura e em possíveis indústrias nascentes no sul. Além disso, citou um grande protecionismo das indústrias setentrionais em detrimento da agricultura. Gramsci defendia que não fazia sentido a visão conservadora que culpava as "misérias do sul" devido uma pretensa falta de iniciativa dos sulistas. Analisava as relações de miséria e contradições impostas ao sul do ponto de vista da materialidade do capital e suas relações (GRAMSCI, 1987).

Nessa perspectiva, sua contribuição caminhou no sentido de demonstrar que a questão camponesa não pertencia simplesmente às discussões sobre os problemas agrários em geral, adquirindo sentido, ao obedecer a uma premissa marxista, quando se toma a totalidade histórico e dialética. Diante disso, Gramsci não tomou esse território geográfico e político como homogêneo, mas ressaltou as diferenças entre a composição social e a posição relativa das várias regiões diante do problema da modernização. Dessa forma, Gramsci pensou a realidade italiana como determinada historicamente, considerando as múltiplas particularidades decorrentes de seus processos constituintes como formação social. O conceito de *Questão Agrária* em Antônio Gramsci, tecido a

---

político, tendo o caráter de um Estado, constituindo a base do poder do papado na Itália. Para Gramsci, ao conseguir construir o socialismo na Itália, uma das proposições seria a extinção do Vaticano, como força política contrarrevolucionária aliada do Estado burguês, e libertação da Igreja Católica, onde se buscaria estabelecer uma relação de equilíbrio. Tal equilíbrio envolvia a necessidade de se destruir a influência da organização católica sobre as massas rurais, na tentativa de romper, assim, a aliança dos camponeses com as forças reacionárias. Cf. LA ROCCA, Tommaso. Questão Vaticana. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

partir das determinações históricas da Itália entre o século XIX e as primeiras décadas do século XX, se articula, em suas problematizações, com a "*questão camponesa*", a "*questão meridional*" e a "*questão vaticana*", que avança nos debates sobre a "*questão nacional*" (BERNARDI, 2017).

Gramsci rejeitava "soluções reformistas" para a questão meridional. Possuía, assim, uma concepção política e não economicista da problemática. Para ele, não bastaria dividir o latifúndio, mas sim construir caminhos para "uma nova hegemonia em nível nacional, que implique uma aliança política entre operários do Norte e os camponeses do Sul, bem como uma requalificação do papel dos intelectuais" (DE FELICE; PARLATO, 1987, p. 10). Tal reflexão se aproxima mais de uma ideia de revolução agrária, para além de uma reforma agrária nos ditames da leis burguesas.

Gramsci, quando iniciou seus estudos em Turim, em 1911, foi contemporâneo ao processo de circulação das teorias raciais, que haviam deixado de se basear exclusivamente na questão da biologia e cor da pele e se ampliara à dimensão da classe social, atingindo o campesinato italiano. Essas teorias foram usadas na Itália para explicar diferenças entre o norte e o sul, cujo maior exemplo são as ideias de Cesare Lombroso (1835-1909). Lombroso fundou a Criminologia Positivista e a Escola Positivista Italiana com a publicação de seu *L'Umo Delinquente* em 1876, em que tomava o homem sardo como delituoso, através do estudo da relação entre as marcas físicas dos sulistas italianos, sua genealogia étnico-racial e sua predisposição ao crime. Nessa perspectiva, Lombroso utilizava estatísticas oficiais para definir a criminalidade como inerente à condição sarda, dada sua origem miscigenada fenícia, semita e sarracena como *lócus* propenso ao crime, fato que tenta demonstrar, inclusive estatisticamente.

Lombroso chegou a afirmar que o *crânio dolicocéfalo* dos habitantes da Sardenha, bem como a preponderância do sangue semita, explicaria o espírito dominador e os crimes contra a propriedade na região. Nessa perspectiva, Messina (2019) expõe que ocorrera uma "racialização violenta dos sulistas", porque as características biotípicas dos sulistas eram utilizadas "como referência para identificar criminosos, também entre os italianos brancos do Norte" (MESSINA, 2019, p. 9). Conforme Lombroso, "o delinquente branco era criminoso porque, embora sendo branco, tinha traços somáticos pertencentes aos sulistas, aos negros, aos árabes, aos levantinos, etc." (MESSINA, 2019, p. 9).

Enquanto intelectual orgânico vinculado às frações dominantes, Lombroso teria seguido o exército no processo de unificação italiana. Dada a marca de sua violência sobre os sulistas, utilizou os "corpos dos vencidos" como material de estudo para confirmar sua

tese sobre os resistentes como criminosos. Suas teses buscavam legitimar toda a violência empregada sobre os sulistas, tomando os movimentos e levantes populares nesse contexto como intrínsecos à sua condição irracional propensa ao banditismo. A Sardenha é tecida como espaço do crime e Lombroso enumera as condições naturais e étnicas que permitiram essa "natureza do crime". Lombroso, exercendo sua função de intelectual orgânico a serviço da classe que dominava, buscou legitimar a repressão, na mesma medida em que estabelecia a criminalização das resistências populares.

Sonita Sarker[12], ao discutir o tema em *Dois sardos no mundo: Grazia Deledda e Antonio Gramsci* (2017), colocou que Lombroso escrevera *L'Umo Deliquente*, em 1876, criminalizando o homem sardo a partir da aparência física, assim como Alfredo Niceforo, sociólogo e criminologista que escreveu *A delinquência na Sardenha* (1897), enfatizando que a arte e a cultura sardas eram sinais de inferioridade. Enrico Ferri, em 1905, não abordou o determinismo biológico tal como Lombroso, mas considerou termos do contexto econômico e social, bem como circunstâncias políticas. Para Sarker (2017), Gramsci contrapôs-se a esse sistema de ideias que objetivava criminalizar, inferiorizar e controlar o ser, a cultura, o modo de viver e agir no mundo do camponês sardo. Ele apontou para uma identidade sarda, singularidade cultural e regional em relação à tentativa de impor a "hegemonia da homogeneidade e a homogeneidade da hegemonia" em relação à identidade italiana no período.

Nos escritos dos anos 1919-1920, Gramsci observou uma maior atenção à questão camponesa, influenciada em certa medida pela Revolução Russa e pelos efeitos da Primeira Guerra no mundo camponês italiano. A guerra teria propiciado a esse segmento social uma experiência de vida coletiva através das insurreições locais (DE FELICE; PARLATO, 1987 apud GRAMSCI, 1987). A observação dessas questões históricas permitiu que Gramsci avançasse na perspectiva revolucionária do campesinato. Em "Operários e Camponeses", escrito em 3 de janeiro de 1920 em *Ordine Nuovo*, admitiu que a revolução na Itália teria como protagonista o proletariado urbano, mas que precisaria do campo para se estabelecer.

Então, qual o significado em pensar a relevância da relação de sua origem com as reflexões traçadas sobre o *Mezzogiorno*, quando ainda era dirigente do Partido

[12] Sonita Sarker, professora no Macalester College, ganhadora do Prêmio LUISA SELIS FELLOWSHIP do Centre for the Study of Cultural Memory, Institute of Modern Languages Research, School of Advanced Study, University of London, com o suporte do Instituto Cultural Italiano de Nova York, Londres e Fundação da Sardenha. Informações disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=rJjOYUm4GBw>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

Comunista Italiano? Gramsci buscava pensar a especificidade histórica da Itália e, consequentemente, as táticas e estratégias necessárias para a instauração da revolução em um território dividido e acentuado por desenvolvimento desigual em cada espaço (norte e sul). Nos ensaios que resultaram em "Alguns temas", Gramsci respondeu às críticas feitas pela revista *Quarto Stato* à "[...] solução proposta pelos comunistas para dar início à resolução de problemas dos camponeses do Sul" (CAMARGO, 2015, p. 47). A revista *Quarto Stato* considerava a questão camponesa no sul de pouca relevância já que a ideologia dominante era adepta da ideia de que os camponeses eram atrasados e incultos por natureza. Para os socialistas do *Quarto Stato*, a ideia dos comunistas de Turim era uma "fórmula mágica". No interior dessas discussões, pautava o papel e a função dos intelectuais na leitura e intervenção da realidade analisada.

A questão do sul era um grande problema da Itália desde o *Risorgimento*. Considerou Gramsci que a unificação italiana foi feita de forma violenta e com "banho de sangue" do sul camponês pelo norte industrial, uma vez que foi caracterizada pela "anexação agressiva" por parte da monarquia Savoy[13] e, também, através de uma "revolução passiva", porque era administrada pela elite dominante. Desse modo, o sul foi submetido à uma anexação violenta, explorado em prol do desenvolvimento industrial do norte e submetido, assim, à uma pobreza quase que "atávica". Nesse sentido, Gramsci problematizou histórica e criticamente as imagens e pré-noções impostas ao camponês, entremeadas de racismo, que sustentaria a ideia de que existia uma "preguiça do sul" que sustentaria um atraso que pesaria sobre os "ombros" da Itália enquanto nação. Gramsci rechaça essa perspectiva ao afirmar, de forma sistemática, que o estado econômico e sociocultural do sul é devido à forte exploração material do norte[14].

Dessa forma, essa matriz ressurgiu nos anos de militância socialista, quando Gramsci levantou a necessidade de o partido superar as visões turvas, eivadas de preconceitos raciais[15] do camponês sulista como "sujo, ignorante e incapaz", e adentrar à um "Itália profunda", compreendendo as determinações (dialeticamente local, nacional e internacional) históricas da Itália, que permitem pensar os limites e possibilidades para a construção de um processo revolucionário na Itália no pós-guerra. Gramsci lamentara

[13] A monarquia Savoy levou a Itália à sangrenta unificação em 1870. O rei e todos os seus herdeiros masculinos foram banidos da Itália em 1948 por uma emenda constitucional, dois anos depois de os italianos terem escolhido a república em vez da monarquia que havia colaborado com Mussolini.
[14] FUSARO, Diego. As in Italy the North attacked the South. Gramsci and the Southern. [online] Atual. Em 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n9u1xwwMyrY>. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.
[15] Sul como "sujo".

mais de uma vez o fato de os socialistas turineses não terem conseguido construir um movimento camponês em escala nacional, crítica que também poderia ser caracterizada como uma espécie de "vaidade de partido"[16] (DE FELICE; PARLATO, 1987).

Gramsci chamou atenção para o estudo concreto da história italiana, para que se negassem os abstracionismos que impediam a tomada de consciência da "temperatura histórica diversa" e de que na Itália não existia um proletariado urbano a exemplo da Grã-Bretanha (DE FELICE; PARLATO, 1987). A problematização da questão meridional como questão nacional na Itália permite a reflexão sobre as questões históricas e contradições que permitiram a construção de um ambiente político de entrada do fascismo, no contexto da Itália pós-guerra. A relevância contemporânea no século XXI dos pontos de vista de Gramsci na Itália na "questão do sul" dá-se, também, no fato de que os escritos de Antônio Gramsci de 1916 permanecem importantes não apenas para as relações de força na Itália do pós-guerra e na Itália contemporânea, mas também para um conjunto mais alargado de questões relacionadas à história do colonialismo e pós-colonialismo nos países periféricos (ROSENGARTEN, 2014)[17].

Dessa forma, entendia a relação entre o norte e o sul a partir de uma perspectiva colonizadora. Logo, o campo e o campesinato eram pensados a partir dessa relação, vide a atuação dos intelectuais ligados tanto à burguesia agrária no próprio sul quanto daqueles ligados à burguesia industrial setentrional. Desse modo, Gramsci queria destacar o que ele chamou de relação semicolonial entre o norte e o sul da Itália (GRAMSCI, 1987). Nesse sentido, em termos econômicos, o sul era tido como mercado cativo e uma fonte de mão de obra barata.

E qual a relação com a realidade brasileira aqui pesquisada? Adentrando uma problematização mais específica sobre o Brasil, pode-se lançar mão das reflexões sobre as questões em torno das contradições do capital agrário, as desigualdades sócio-político-territoriais na relação campo-cidade, as questões regionais, a aliança de classes, cultura e educação, o papel dos intelectuais e os desdobramentos dos processos organizativos. Desde o período colonial, a formação sócio-histórica do Brasil se assentou sob a

[16] "O significado com o qual G. usa a expressão 'vaidade de partido' não é o mesmo em que é usada na atualidade política. Em G. a expressão indica o fechamento do partido em si mesmo, o seu progressivo distanciamento dos grupos que representa" (PORTA, 2017, p. 801).

[17] Frank Rosengarten (1927-2014), Ph.D. em Italiano, Columbia University, foi professor emérito na Case Western Reserve University e na City University of New York. Ele editou vários volumes das cartas da prisão de Gramsci. Entre suas outras publicações estão *Os Escritos do Jovem Marcel Proust* (2001), *Urbane Revolutionary: C.L.R. James and the Struggle for a New Society* (2008) e *Giacomo Leopardi's Search for a Common Life through Poetry* (2012).

vinculação entre os interesses das frações agrárias e o desempenho das funções de Estado na garantia da reprodução do poder e da riqueza da classe que exerce a dominação. O Estado, em sua concepção ampliada, apresenta, desde a sua gênese, o caráter de defesa dos interesses classistas dos grandes proprietários de terra – questão que permaneceu no decurso da história social e política do país. Assim, por meio da conservação do monopólio da terra e da tentativa de controle e coerção dos sujeitos da terra, em sua diversidade, visou-se barrar o seu processo de afirmação enquanto classe, isto é, a transformação dos povos que habitam o espaço rural em campesinato autônomo e estável (CAMARGO, 2004).

A história do Brasil é marcada por "revoluções pelo alto", ou Revolução Passiva, categoria gramsciana presente desde o primeiro Caderno, escrito em 1929, e que possui um nexo orgânico com a Hegemonia. Como uma das características desse processo histórico presente na realidade brasileira tem-se o Estado como protagonista das organizações do capital, como no desenvolvimento de uma modernização conservadora, ao mesmo tempo em que as movimentações das massas contestatórias eram sufocadas, sofrendo silenciamentos e tentativas de apagamento na escrita histórica, não superadas até a história contemporânea.

O projeto político de controle das populações rurais partira, nesse sentido, da compreensão clara, no seio da sociedade política, da posição estratégica que esse grupo representaria no confronto entre a sociedade agrária e a sociedade industrial. No caso brasileiro, há análises historiográficas, de viés positivistas, que se baseiam em narrativas que tentavam apagar a dimensão da luta dos povos do campo, que, segundo Ribeiro (2010), localiza-se desde a primeira metade do século XIX.

> Embora tenha sido a partir da década de 1950 que os trabalhadores rurais passaram a se organizar mais solidamente em sindicatos, existiram inúmeras manifestações anteriores que contaram com a participação ativa dos trabalhadores rurais, como: a Cabanagem, no Pará (1831-1840); a Balaiada, no Maranhão (1838-1841); o Bloco Operário e Camponês no Rio de Janeiro (1926); O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Campos, Rio de Janeiro (1938); o de Ilhéus e Itabuna, na Bahia (1952); o de Barreiras, em Pernambuco (1954); e o de Bragança Paulista (1957) (RIBEIRO, 2010, p. 30).

Gramsci analisou histórica e historiograficamente as visões estabelecidas pelas frações dominantes acerca dos trabalhadores do campo. Desta forma, problematizou uma abstração estabelecida oficialmente em torno dos campesinos como sujeitos rudes e

imóveis do ponto de vista da capacidade política de pensar e se organizar. Chamou atenção, assim, à necessidade de historicizar as lutas de classes, para que as distorções e os silenciamentos não triunfem na disputa pela memória de classe. Desse modo, deve-se questionar imagens que apregoam imobilismo dos trabalhadores, uma vez que as rupturas foram inviabilizadas – em decorrência de um processo de domínio complexo que, além de sufocar, desestrutura interna e ideologicamente, escamoteia os registros de levantes e organização – e impediram, portanto, que forças populares conseguissem impor suas pautas.

Há, portanto, uma potencialidade de classe, que fatos históricos expressam e que não merece ser ignorada, dado o que revela, por exemplo, a história política de países como México, Cuba, Nicarágua e Bolívia, que realizaram suas reformas agrárias em meio a processos revolucionários que tiveram um lugar significativo na representação política do sujeito coletivo rural no processo de luta. Sobre isso, fica notório que a questão meridional ajuda a pensar sobre as tentativas de sujeição de classe e apagamento das possibilidades de luta e resistência da classe popular.

Acerca da cultura popular, Gramsci falava do folclore em termos de resistência e não como apelo a um passado estanque ou como elemento pitoresco, mas como concepção de mundo e de vida. Dessa forma, ajudou a pensar a relação material e simbólica do sujeito na terra, bem como suas experiências na produção de vida e cultura. Para Gramsci, como já citado, todos são intelectuais. Considera, nessa conceituação, a linguagem, a cultura e o folclore, este último não entendido apenas como narrativa ou história, mas como fonte de política de resistência.

É possível visualizar a retomada e os aprofundamentos nos *Cadernos* sobre a questão meridional, além da questão dos intelectuais, diferentes temas do partido, entendido como Moderno Príncipe, da superestrutura, da hegemonia, da classe operária, do novo bloco histórico etc. (MACCIOCCHI, 1980). Um ponto importante é considerar que os ensaios sobre a questão meridional apontam os rumos analíticos que Gramsci seguirá posteriormente nos *Cadernos do Cárcere*, como é o caso da categoria "hegemonia", por exemplo.

O debate de Marx e Gramsci pretende fornecer elementos teóricos para fundamentar as noções acerca da materialidade do campo e as relações de poder que sustentam os projetos políticos e societários de hegemonia da classe burguesa agrária. A partir dessa materialidade é que a memória histórica é disputada em torno da sociedade política, a classe trabalhadora do campo, e sua educação formal e informal, são

construídas no contexto histórico do Brasil desde o período colonial até a contemporaneidade.

Desse processo, reconhece-se como necessário discutir a especificidade da história e historiografia da educação rural no Brasil, a partir de uma leitura crítico-dialética, uma vez que desta se desdobra o caráter e a intencionalidade do projeto de educação para os sujeitos do campo. Abordar criticamente como se deu a escrita e as concepções teóricas norteadoras é importante, quando se concebe que os intelectuais orgânicos têm vinculação social e político naquilo que produzem. Nessa medida é que se pretende, no próximo item, discutir sobre a historiografia da educação rural no Brasil.

1.3 Historiografia da Educação Rural no Brasil

Os *Cadernos do Cárcere* trazem como um dos pontos fundamentais a unidade dialética entre filosofia, política e história. A política, neste caso, manifesta-se como "determinação em última instância", sobre a qual a história e a historiografia não conseguem, mesmo que queriam alguns pesquisadores, se desviar (BIANCHI, 2018). Como já destacado, em Gramsci, a pesquisa histórica envolvia uma prática historiográfica, que tem sentido na dimensão política (BIANCHI, 2018). Há, portanto, um vínculo que se estabelece quando se analisa criticamente a natureza da produção histórica, as suas chaves de leitura, a relação com as determinações do tempo histórico-político em que é produzida, o lugar social e político do pesquisador como intelectual orgânico e seu projeto vinculado a uma classe social, mesmo que de forma aparentemente inconsciente.

Inicialmente, é necessário situar que, neste trabalho, a educação rural no Brasil é tomada como área que abrange o tipo escolar e não-escolar que, embora plural e diversa em suas formas e estruturas pedagógicas, histórica e politicamente, se hegemoniza como modelo pensado/planejado verticalmente e que assume concepção própria de escola, homem e mulher rural, produção, sociedade, bem como de fins e objetivos em relação ao modelo urbano, desde seu germe nos séculos XVIII e XIX (CALAZANS, 1993; MENDONÇA, 1997). Na literatura recente, precariedade, difusão de saberes rudimentares, aculturação, controle e conformação são as características atribuídas à educação rural no Brasil, sobretudo a partir de finais dos anos 1990, com a emergência do paradigma contra-hegemônico da educação do campo, como caracterizado pelo pragmatismo (CALDART, 2008). Dessa forma, ora se apresenta como categoria marcada

pelo urbanocentrismo e tradicionalismo ora como modelo pedagógico específico, sobretudo quando se atribui à mesma um estreito atrelamento ao ensino agrícola.

Como citado, esse debate acerca da especificidade adquire novos contornos quando emerge o chamado "paradigma em construção" da educação do campo, em 1990, como projeto político pedagógico que pretende ser uma antítese da educação rural e toda sua concepção teórica e prática fundamental (CALDART, 2008). Assim, as acepções de educação rural e educação do campo – esta última surgida na década de 1990 no Brasil como antítese da primeira – são tomadas nesta pesquisa como diferenciadas em seus lugares históricos e fundamentos políticos. Na presente pesquisa não se toma a educação rural como algo superado, e sim como categoria histórica e política em disputa, tendo em vista que permanece como modelo vivo no interior do Estado restrito através dos princípios difundidos pelas agências estatais, como Ministério da Educação e Cultura (MEC), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)[18] e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)[19], e também, de forma explícita, nas proposições dos projetos estruturados e executados pelas frações da burguesia agrária dentro e fora do Estado restrito até hoje. E o paradigma da educação do campo, surgido sistematicamente após o processo de redemocratização do país, se coloca como território contra-hegemônico pautado pelos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora do campo – como o MST e a CONTAG – e da cidade, e que, portanto, tenta disputar espaço formativo e a organização da vontade coletiva entre os trabalhadores do campo no âmbito da luta de classes. Logo, não é um debate fácil, uma vez que não se disputa apenas o uso etimológico, mas o conteúdo histórico, filosófico e político da categoria. Entrecruzam-se, e são disputadas, assim, variadas perspectivas ideológicas no território da hegemonia e, também, no interior das próprias definições da chamada contra-hegemonia.

A categoria da educação do campo é de origem nacional e surgiu a partir da década de 1990, pelos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) dos trabalhadores do campo e da cidade, como o MST, a CONTAG, entre outros. É uma singularidade como construção de *práxis* política através desses APH's. Sobre isso, Caldart (2012, p. 324) descreveu o seguinte:

[18] Em 2016, o MDA foi extinto por Michel Temer após o afastamento da presidente eleita, Dilma Roussef.
[19] A extinção da SECADI deu-se por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, durante o Governo Bolsonaro.

> O surgimento da expressão "Educação do Campo" pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

É, portanto, uma construção teórico-metodológica recente e que tem buscado firmar-se como "paradigma em construção", que traduziria uma negação da educação rural, reconhecida pelos pesquisadores da educação do campo, e, consequentemente, afirmação de uma escola do campo para além do capital, da década de 1990 até a atualidade (CALDART, 2008; RIBEIRO, 2010; *et al*). Sobre isso, Caldart (2009, p. 40) afirma:

> Uma crítica prática que se fez teórica ou se constituiu também como confronto de ideias, de concepções, quando pelo 'batismo' (nome) assumiu o contraponto: Educação do campo não é Educação rural, com todas as implicações e desdobramentos disso em relação a paradigmas que não dizem respeito e nem se definem somente no âmbito da educação.

Podemos defini-la como uma expressão específica da educação rural no Brasil, que é originada da negação desta e que se pretende ser hegemônica como matriz político-pedagógica na formação de sujeitos do campo. Nessa perspectiva, considera-se como bases conceituais de campo e educação do campo o entendimento de especificidades do ser e saber do camponês. Sobre isso, Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26) afirmaram, quando da criação da educação do campo como paradigma:

> Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político...

Nessa linha, a questão chave é pensar a educação no campo a partir da relação capital-trabalho-educação no contexto da escola rural. Nesse sentido, apresentam uma posição política acerca da educação rural e sua história e, a partir disso, partem de perspectivas demarcadas para uma posição de entendimento da educação rural como categoria de análise. Tal fato tem ganhado novos contornos e definições com a emergência do agronegócio como matriz produtiva e seu projeto de disputa pelo consenso e consentimento das massas campesinas. Parte-se do entendimento de que a educação rural é um espaço formal de educação dos trabalhadores no campo, em sua diversidade, sob a hegemonia do Estado restrito e as frações agrárias dominantes, estando, portanto, viva e com intensa atuação e atividade na reforma intelectual e moral desses sujeitos a partir dos princípios educativos da burguesa.

Abordar a educação rural pressupõe, primeiramente, reconhecer que é um tema amplo e, ao mesmo tempo, que encontra certa dificuldade na construção de um debate, tendo em vista que, no Brasil, segundo Bezerra Neto (2016), o conceito de rural *stricto sensu* e o de rural na sociedade brasileira passam, aparentemente, por vezes, por imprecisões e definições superficiais carentes de fundamento crítico sobre sua densidade histórica e historiográfica. Contudo, entende-se que essas "imprecisões", em sua essência, expressam uma intensa e atual "batalha de ideias" sobre a concreticidade e pseudoconcreticidade sobre o meio rural, que envolve, entre outros: o sujeito que produz sua existência nesse espaço; a produção e reprodução material da hegemonia da burguesia agrária; o avanço das distorções e contradições sociais sobre a vida dos campesinos; a luta de classes e o projeto alternativo para a classe trabalhadora do campo e da cidade.

1.3.1 Estado e História da Educação Rural no Brasil: um balanço historiográfico

Nesta seção, busca-se analisar a produção historiográfica da educação rural no Brasil, abrangendo desde a década de 1980 até as duas primeiras décadas dos anos 2000. Inicialmente, realizou-se, para o debate, um exercício de análise sobre levantamentos historiográficos da educação rural já realizados contemporaneamente, que permitem um entendimento analítico da natureza e do caráter entre produções construídas no mesmo período. Sobre os balanços historiográficos, traz-se para a discussão as perspectivas das pesquisadoras, de formações diversas, sobre as produções em história da educação rural no Brasil. Nesse sentido, como estudos significativos, elegeu-se, a saber: Mendonça (1997, 1998, 2007, 2010); Pinho (2008); Ávila (2018); Werle (2007, 2010); Souza &

Moraes (2009). Em seguida, para uma análise historiográfica própria, foram selecionadas obras consideradas "clássicas", da década de 1980 aos anos 2000, pela recorrência como fonte nos estudos contemporâneos acerca das temáticas educação rural, história da educação rural e seu campo de estudo, como é o caso de: Nagle (2001), Damasceno e Beserra (2004); Almeida (2005); Calazans (1983, 1993) e Leite (1999).

Outras obras não foram inseridas, não por terem menos relevância, porém pela necessidade de recortar a partir de produções com circulação nacional. É importante situar que as análises tiveram como base as relações entre história e historiografia da educação rural, classes sociais, Estado e poder. Nesta linha, referencia-se a ideia de Estado a partir da concepção gramsciana (GRAMSCI, 2001; 1980).

Nesta perspectiva, o Estado, em sentido integral, é composto por um todo complexo que inclui sociedade civil e sociedade política e, portanto, uma multiplicação de vontades coletivas organizadas e de forte caráter classista no embate pela hegemonia (GRAMSCI, 2001). Nesse sentido, a abordagem sobre o Estado deve partir do exercício de superar primeiramente uma visão personalista, "transcendental" ou maniqueísta de Estado. Ignorar isto dificulta sobremaneira o entendimento do caráter, do fundamento e das intencionalidades na disputa e produção de políticas públicas. Mendonça (2007) alerta que tal forma teórico-metodológica de ler a realidade permite um aprofundamento em torno das problematizações. Sobre isso, afirma:

> Somente assim creio ser viável compreender a efetividade de determinada política pública em detrimento de outra ou ainda porque diretrizes distintas de práticas estatais encontram-se, muitas vezes, superpostas posto que emanadas de órgãos diferenciados. O essencial para a análise do Estado e das políticas públicas é tomá-las enquanto resultado do embate entre frações de classe distintas, em disputa pela inscrição de seus projetos junto "às agências de Estado em seu sentido restrito" (MENDONÇA, 2007, p. 16).

O Estado em Gramsci, portanto, é antes de tudo uma relação social construída a partir de uma base material capitalista constituída pela exploração de classe, pela submissão da vida social às exigências do mercado e da mercantilização da própria vida. Parece óbvio fazer essa ressalva, mas é necessário, visto que há, atualmente, uma preponderância teórico-política de visões que tomam o mundo social como uma "bricolagem" de fragmentos e distinções. Dessa forma, "[...] as próprias relações de classe

do capitalismo que ‘desaparecem’, subsumidas a inúmeras outras formas de ‘identidades’, perdendo, assim, sua centralidade histórica” (MENDONÇA, 2007, p. 18).

Nesse sentido, é importante discutir que o Estado é um todo complexo, uma relação social que se movimenta em torno da interação entre interesses políticos e econômicos diversos, conforme os grupos que ali se relacionavam no âmbito do alcance da hegemonia. O Estado é composto pela sociedade civil e política, no sentido da concepção de um Estado ampliado. A disputa e, sobretudo, o consenso, são obtidos através dos APHs, existentes no âmbito da própria sociedade civil, bem como através da ação do Estado restrito, que busca promover e generalizar a visão de mundo das frações de classe hegemônicas (MENDONÇA, 1997). Sobre isso, Gramsci (2001, p. 20-21) define:

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

A sociedade civil, assim, é uma expressão direta da hegemonia, que o pensador sardo definia também como um padrão de relações de poder estabelecidas entre os grupos sociais em uma dada situação política histórica. Para Gramsci (2001), a hegemonia não é simplesmente uma questão de dominação porque também requer “direção”, isto é, engloba um processo educativo-ideológico no sentido amplo, disputado entre diferentes grupos sociais e políticos, e resultado de uma determinada configuração de forças em um determinado contexto histórico.

Diante disso, os APHs têm sentido como materialidade institucional específica da sociedade civil, constituindo-se como conjunto de instâncias de associação voluntária, de empresas e instituições privadas, dotadas de formatos variados que vão desde clubes a jornais, associações de moradores, revistas, etc. Tais instâncias espelham a própria complexificação da sociedade capitalista e a pluralização dos interesses nela presentes, tanto de grupos dominantes, quanto de grupos dominados (MENDONÇA, 1997).

Seguindo essa linha, Mendonça (1997, 1998, 2007, 2010), pesquisadora gramsciana da área de história sociopolítica, que estuda as relações entre Estado, poder e hegemonia burguesa no campo, examinou as relações entre as disputas de poder, a

instrução pública e a extensão rural. Constituiu, ainda, como fundamento importante ao processo de pesquisa, as análises sobre *O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)*, publicado em 1997. Nessa literatura, a historiadora situa como objeto o conjunto das representações e práticas acerca do *mundo rural* brasileiro, no período convencionalmente chamado, pela historiografia, de República Velha, conjunto este possível de ser identificado como ruralismo. Nesse sentido, a obra citada compreende o *ruralismo* como um movimento político de organização e institucionalização de interesses de determinadas frações da classe dominante agrária no Brasil – tanto em nível de sociedade civil quanto em nível da sociedade política –, bem como conteúdos discursivos produzidos e veiculados por agentes e agências que deles participaram. O estudo se situou, pois, dentre os que tomam por objeto de análise os processos de construção do Estado, aqui tomado na acepção gramsciana – isto é, no sentido ampliado do termo.

Mendonça (1997, p. 11) exalta, como justificativa para seu estudo, o fato de que hoje é crescentemente necessário lançar-se ao conhecimento mais amplo sobre a classe dominante brasileira, já que o termo "ruralista" é continuamente utilizado, incluindo, até mesmo, o designativo de uma "*associação de classe com pretensões partidárias e atuação fascistizante"*. Essa autora (1997; 2007) ajuda a pensar sobre o significado político do ruralismo, ultrapassando a perspectiva superficial que o toma apenas como conjunto de discursos, entendidos na lógica do enunciado. O ruralismo está relacionado assim, ao conjunto de ideias que sustentam uma política agrária, no sentido mais amplo, que emerge no seio de uma contrapartida ideológica, em resposta à expansão da industrialização e urbanização na sociedade brasileira fundada sob bases agrárias. Assim sendo, o ruralismo materializou-se enquanto movimento político-ideológico no Brasil, entre outros, na arregimentação de mão de obra rural, nos problemas relativos ao ensino agrícola, nos temas relacionados à diversificação/modernização produtiva com a crise sistemática da monocultura a partir do segundo quartel do século XX no Brasil e na tentativa de sedimentação de um consenso ideológico nacional.

Outras obras importantes da historiadora são: o *Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos* (2007) e *Agronomia e Poder no Brasil* (1998), que discutem a forma como diferentes setores dos grupos dominantes definiram e estabeleceram seu próprio terreno de atuação social e política, articulado aos seus interesses de classe. Nesses estudos, a autora demonstra como esses grupos se coligaram, formando associações, e se consolidaram por meio de um corpo de ideologias voltado para seus interesses, além de legitimarem seu ideário em face às ações do Estado.

Nesse sentido, Mendonça (1997; 1998; 2007) contribui para a historiografia de estudos acerca da educação rural na medida em que apresenta a relação entre saber e poder na construção de processos de dominação de classe na sociedade brasileira desde a primeira metade do século XX, expondo a dinâmica do processo de organização política a partir da sociedade civil e de seu enraizamento no Estado restrito. Uma vez que essa autora considera a noção de Estado a partir da perspectiva gramsciana, o toma como uma relação dialética entre sociedade civil e sociedade política – componentes fundamentais ao funcionamento da estrutura de poder estatal. Rejeita, assim, a ideia de estudo sobre o Estado sob o viés institucional ou como entidade "superior" à sociedade que o produz e o molda.

De forma específica, Mendonça (2007), ao construir o seu balanço historiográfico sobre a educação rural no Brasil, destacou duas questões: 1. A maioria das obras deriva de profissionais da área de Educação/Pedagogia; 2. Grande lacuna foi verificada quanto ao objeto no período anterior às décadas de 1950-1980, focalizadas, segundo a autora, em programas públicos pontuais. Além disso, colocou que as produções mais contemporâneas se ressentem de pouca preocupação em discutir a perspectiva histórico-processual, além de partirem de enfoques que tomam o ensino primário rural no ambiente urbano, geralmente no período entre 1930 e 1945, quando da gestão Capanema no então Ministério da Educação e Saúde.

As discussões recorrentes a um debate mais histórico recaem no período anteriormente citado e se articulam às problemáticas inerentes ao campesinato, capitalismo e desenvolvimento rural. Além disso, em decorrência das tensões e embates que ocorreram entre as décadas de 1950 e 1960, havia uma discussão que vincula diretamente educação rural à educação popular. Portanto, o balanço historiográfico construído por Mendonça (2007 traz como primeiro ponto a tímida problematização realizada entre Estado e Educação Rural.

A crítica da autora visa aquelas discussões que expressam maniqueísmo, *perspectiva instrumental*, polarizações mecânicas sem evidenciarem um debate que abrange a educação rural a partir das múltiplas determinações dos fenômenos. Confronta essa questão de debate exíguo sobre as *conflitualidades* nas relações entre Estado e Políticas Públicas sobre a escola rural, tomando como base o referencial gramsciano relativo ao Estado, Saber e Poder. Isto tem provocado a reprodução de variados equívocos que ainda são recorrentes nos estudos, qual seja: 1. A ideia de que as "[...] classes dominantes sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a

classe trabalhadora" (CALAZANS, 1993, p. 16); 2. A ideia de que foi nos anos 1930 – especialmente com o Estado Novo – que as políticas de educação rural tiveram sua gênese, afinal, ocorreram ações de *ensino elementar rural* – existente desde 1910, com os chamados Patronatos e Aprendizados Agrícolas – fomentadas por intenções advindas de interesses de grupos urbano-industriais alinhados ao interesse de "profilaxia" social, disciplinamento da força de trabalho e difusão de um ideário nacional em detrimento do localismo[20]; 3. A ausência de problematização rigorosa sobre os vários projetos de escola agrícola ("de ensino" *versus* "de trabalho") em disputa no período, bem como os grupos, as agências e os agentes enunciadores.

Dessa forma, aponta a pouca relação construída entre história e política, como unidade orgânica, nas abordagens acerca da escrita da história e disputa pela memória como instrumento político de luta por projetos de sociedade e/ou políticas educacionais rurais de qualidade socialmente referenciada.

> No entanto, a maior lacuna historiográfica relativa ao tema consiste, a meu juízo, na ausência de uma abordagem que o politize de forma mais densa, especialmente no tocante ao papel dos vários projetos de ensino agrícola em disputa no período, dando conta não apenas de suas nuances argumentativas, seus agentes e agências enunciadores, como também de sua tradução em políticas públicas. Somente identificando os pontos consensuais e divergentes neles contidos será possível evidenciar os sistemas de representações acerca da agricultura e do 'homem do campo' brasileiro, bem como as modalidades de atuação do Estado por elas respaldadas. Seu corolário será uma análise das políticas educacionais rurais enquanto instrumentos de organização de interesses de grupos sociais empenhados na consecução de demandas específicas, tanto no âmbito rural, quanto no urbano, em contextos históricos-chave, tal como a década de 1930 (MENDONÇA, 2007, p. 37).

Para Mendonça (2007), a partir da década de 1950, a intensificação dos movimentos sociais rurais e a evidenciação de suas lutas por terra e direitos sociais provocaram interferências sob o conceito e a prática de educação rural hegemônicos, que passavam entre outros pelo Extensionismo e o serviço social rural. Nesse contexto, um novo conceito de educação rural tentou suplantar o sentido escolar para o sentido assistencialista através de um viés social e pragmático.

[20] "Neste registro, a 'ruralização do ensino', aprofundada após 1930, corresponderia, uma vez mais, ao atendimento, pela Sociedade Política, de demandas formuladas por grupos urbanos, contrários ao 'inchamento' das cidades e desejosos de consolidar novas alianças políticas, patrocinadas pelo novo regime" (MENDONÇA, 2007, p. 36).

Além disso, deve-se considerar que diferentes projetos de ensino agrícolas estiveram a cargo de diferentes agências do Estado restrito, como fora o caso do Ministério da Educação e Saúde e do Ministério da Agricultura (ou até segmentos do Ministério da Justiça). A atuação destes, muitas vezes, se chocava em interesses e público-alvo. A dispersão entre agências diversas no interior do Estado restrito pode ser visualizada nas políticas públicas contemporâneas sobre educação para os sujeitos no campo.

> [...] as distintas modalidades de ensino agrícola estiveram subordinadas, simultânea e concomitantemente, a duas agências estatais: o Ministério da Agricultura e o da Educação, fato este quase sempre desconsiderado pela historiografia. Respaldadas por grupos sociais diversos quanto a sua extração e projetos educacionais, as tensões geradas por mais esta sobredeterminação não seriam poucas, originando superposições de competências e atribuições – e principalmente, de práticas – que contribuíram para a existência de políticas setoriais bastante intrincadas (MENDONÇA, 2007, p. 37).

Criticou, ainda, teses assentadas na defesa do fracasso das escolas agrícolas com a atuação do Ministério da Agricultura em inícios do século XX. Tal pensamento traça uma espécie de continuísmo da feição das ações relativas ao ensino rural entre o final do século XIX e limiar do século XX. Tal ideia não parte de uma problematização profunda que levanta sujeitos, agências e agentes envolvidos e que se firma na visão de que a educação rural ou é projeto de dominação ou é produto da dominação política. Do ponto de vista dialético, faz-se necessário tecer problematizações no sentido de captar determinações que compõem esse processo complexo de hegemonia. Sobre essa perspectiva historiográfica, Mendonça aponta o seguinte:

> Ainda de um ponto de vista crítico, vale ressaltar que a historiografia sobre o ensino rural no Brasil desde a implantação da República, até inícios da década de 1960, insiste em focalizá-los ora como projeto vinculado a grupos dominantes agrários em busca de afirmação hegemônica, ora como produto do sistema de dominação política baseado no poder local, sob a égide do coronelismo. Sob este enquadre, tanto o chamado *ensino elementar agrícola*, quanto aquele de nível médio, costumam ter seu "insucesso crônico" explicado pelo pouco interesse dos potentados locais em investir na instrução de seus trabalhadores, deles dependentes por vínculos pessoais e por eles tutelados política e eleitoralmente (MENDONÇA, 2007, p. 38).

Abordando a historiografia da educação rural com foco específico no ensino agrícola, o artigo *O ensino agrícola e a educação: a formação do trabalhador rural*, publicado por Araújo (2013), que toma os estudos de Mendonça (1997; 1998; 2007) como referência, defende que a historiografia dedicada à educação rural no Brasil possui como umas de suas características marcantes a associação dessa modalidade de ensino ao debate educacional, que desconsiderou, em certa medida, o debate e a legislação produzida no âmbito do Ministério da Agricultura. Considera o processo histórico de constituição do campo profissional que o ensino técnico constrói e que é negligenciado no âmbito da historiografia. Destaca que os estudos têm desconsiderado o projeto educacional do Ministério da Agricultura[21], que data do ano de 1910 e foi enfocado nos anos 30 como "mito de origem" das ações estatais no âmbito da instrução rural e agrícola. A respeito disso, afirma: "No caso do ensino agrícola, contudo, o movimento de 1930 não significou uma ruptura, mas, sim, a continuidade das práticas e diretrizes que a pasta da Agricultura já adotava para o ensino rural" (ARAUJO, 2013, p. 2).

Avançando sobre a pesquisa sobre educação rural em congressos de história da educação[22] no período de 2000 a 2007, Larissa de Assis Pinho (2008, p. 9) pretendeu observar os estudos através da "demarcação espacial e temporal, o tema central e os problemas de investigação, as fontes documentais, e os aportes teórico-metodológicos". O seu recorte de estudos analisados, contudo, só abrangem os trabalhos completos que se referem à escola primária no meio rural e/ou aos cursos de formação de professores para o meio rural no Brasil. Não considera, portanto, os trabalhos que abordam o ensino técnico em Institutos e/ou Patronatos Agrícolas ou em Instituições de Ensino Superior, tampouco os trabalhos referentes à educação do campo no contexto dos movimentos sociais de luta pela terra.

Sua análise historiográfica tem um território bem específico. De forma geral, nesses estudos, aponta a recorrência de problemas afetos ao não esclarecimento da delimitação temporal da pesquisa e, também, no uso das fontes, que têm a ver, segundo ela, com a não indicação destas ou o uso de apenas fontes secundárias. Além disso, indica

[21] O ensino agrícola seguiu subordinado ao Ministério da Agricultura até 1961, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MENDONÇA, 2007; ARAUJO, 2013).

[22] "Foram selecionados os seguintes eventos: o *Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA)* – 2001 a 2007; o *Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (CLBHE)* – 2000 a 2006; a *Reunião Anual da ANPED* (o Grupo de Trabalho de História da Educação) – 2000 a 2007; o *Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE)* – 2000 a 2006; e o *Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais (CPEHEMG)* – 2001 a 2007. Destes 24 eventos, selecionou-se 31 trabalhos, em todos os eixos temáticos, já que não há eixo específico sobre a temática da educação rural" (PINHO, 2008, p. 2).

o pouco diálogo no campo conceitual com a historiografia mais geral e demais áreas do conhecimento.

Num campo mais analítico, Pinho (2008) identifica a necessidade de haver maior discussão conceitual sobre o termo rural, tanto a partir da história quanto da sociologia. Nessa linha, destaca que é igualmente importante a necessidade de se refletir criticamente sobre visões dualistas na relação rural-urbano, visões estas que se baseiam na oposição mecânica entre o rural e o urbano. A ausência desse debate e de uma noção mais dialética entre campo e cidade faz com que se recaia recorrentemente nos dualismos mecânicos de campo como atraso e cidade como progresso. Afirma a existência de imprecisões recorrentes dos termos, tanto sobre o rural/campo quanto sobre a educação e a instrução[23]. Tal questão pode decorrer de uma falta de rigor teórico e metodológico, ou de um certo ecletismo teórico que não deixaria claro os conceitos e categorias teóricas e empíricas sobre o campo, a educação e a escola rural na história da educação.

Pinho (2008) apresenta os referenciais fundamentais da historiografia da educação rural mais utilizados:

> Quanto aos aportes teóricos da historiografia, alguns trabalhos utilizam autores, como Jacques Le Goff, Peter Burke, Edward Thompson e Michel Foucault, para problematizar a historiografia contemporânea e o alargamento dos objetos e das fontes de pesquisa. Além desses, há autores que são citados para embasar determinados conceitos ou categorias de análise, como: Roger Chartier, recorrentemente, utilizado em trabalhos que discutem sobre práticas e sobre representações e em trabalhos que utilizam livros e impressos como fontes; e Dominique Julia em trabalhos que mobilizam o conceito de cultura escolar. Jorge Nagle e Vanilda Paiva são os autores mais citados ao discutir-se a história da educação no Brasil (PINHO, 2008, p. 13).

O levantamento de Pinho (2008) denota a tendência de estudos pautados em referenciais da História Nova, da História Cultural e do pós-estruturalismo foucaultiano. Além disso, coloca que há uma produção majoritária, considerando 25 dos 31 trabalhos analisados, que possuem demarcação temporal a partir da década de 1930, o que ela atribui à tese de Damasceno e Beserra (2004), que afirmaram que foi entre as décadas de

[23] "Um outro ponto que merece reflexão refere-se à diversidade como é designado o sistema de organização da educação no meio rural. Há certa confusão nos trabalhos em diferenciar escola rural, ensino rural e educação rural. Termos como: 'educação rural', 'educação de sentido ruralista', 'educação no campo', 'escola rural de ensino de primeiras letras', 'escola de ensino rural', 'escola rural', 'escola campesina', 'ensino rural', 'ruralização do ensino', 'ensino regular no meio rural', 'pedagogia rural' aparecem nos trabalhos, muitas vezes tratados como sinônimos" (PINHO, 2008, p. 11).

1930 e 1960 que se constituíram as principais ações para uma política mais sistemática de educação rural no Brasil. Tal tese, como já destacado, sofreu revisão por parte de historiadores como Mendonça (2007), o que aponta para a necessidade de aprofundamento nesse campo.

Como conclusão de seu balanço historiográfico, Pinho (2008) coloca que, apesar da constatação de escassos trabalhos sobre a história da educação rural no Brasil, percebe-se que é cada vez maior a produção sobre a temática, ao se considerar a quantidade de trabalhos produzidos por evento.

Também seguindo o esforço de levantamento de pesquisas, o artigo *Educação Rural em Perspectiva Histórica* (2018), de autoria de Virgínia Pereira da Silva de Ávila, relata o resultado de um balanço de produção bibliográfica sobre a história da educação rural a partir de base de dados de teses e dissertações abrigadas em programas de pós-graduação em educação, além de artigos publicados em periódicos de circulação nacional e livros digitais. A periodicidade pesquisada e analisada agrupou a produção em dois blocos: de 2002 a 2009 e de 2010 a 2016. A pesquisadora considera que há lacunas nas pesquisas historiográficas sobre o papel desempenhado pela educação rural na escolarização da população brasileira na primeira metade do século XX. Considera, contudo, que tem havido sensível ampliação de estudos ocorridos mais explicitamente entre 2010 e 2016.

O artigo dividido em três partes trabalha desde a produção de pesquisas sobre educação rural presente em banco de teses e dissertações no período de 2002 a 2009, em seguida analisa os avanços e recuos nas produções do período de 2010 a 2016 e finaliza expondo "textos seminais" para o debate sobre o tema. No primeiro item, apresenta os resultados de seu levantamento de 2002 a 2009, concluindo que os estudos sobre a educação rural como tema central apresentaram-se de forma mais intensa no ano de 2009, permanecendo, de toda maneira, "a lacuna de estudos historiográficos relativos ao contexto em que se desenvolveram as políticas educacionais e a introdução de modelos educativos para o ensino primário rural e para a educação rural, de maneira geral, no transcorrer do século XX, no Brasil" (ÁVILA, 2018, p. 4). Sobre os resultados desse período, indica:

> Das 5.948 teses de Doutorado em Educação abrigadas no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), no período de 2000 a 2009, somente 165 apresentaram como tema a "educação rural", o que equivale a 2,77% da produção total [...].

> As dissertações de Mestrado voltadas aos estudos sobre o tema da "educação rural" representam praticamente um volume 4 (quatro) vezes superior ao número de teses de Doutorado, contudo apenas 09 estão inseridas em linhas de pesquisas relacionadas a área da História da Educação (ÁVILA, 2018, p. 3).

Sobre as teses, Ávila (2018) expõe que, daquelas emanadas da área de concentração no campo da história da educação, apenas 11 trabalhos foram localizados à época, correspondendo a 6,6% da produção acadêmica específica. Identificou apenas 1 (um), ou 1,1%, com abordagem histórica da educação rural em âmbito nacional, que é a tese intitulada *Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil*, de Luiz Bezerra Neto, concluída em 2003, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), também a ser discutida neste capítulo. Esse dado pode apontar a preponderância de estudos de pesquisas locais e a escassez de pesquisas que pensem a história e a historiografia da educação no campo no Brasil a partir de questões macro no ponto de vista teórico, social, político, filosófico e epistemológico, por exemplo. A fragmentação dos objetos, sobretudo com a emergência da chamada "história em migalhas", torna cada vez mais difíceis os esforços de problematizações que articulem o regional, o nacional e o internacional em totalidade dialética menos evidente no campo acadêmico. Sobre isso, afirma:

> [...] uma diminuição no conjunto de dissertações entre os anos de 2015 e 2016, e o aumento da produção específica em 2014, quando foram localizados 10 trabalhos com abordagem histórica. São estudos de caráter local, com foco na história de escolas rurais (em seus diferentes níveis de ensino) e na constituição da profissão docente. Com relação às teses de doutorado, houve um acréscimo na produção geral e oscilação na produção específica. Em 2011 e 2013, registrou-se o maior número de trabalhos dedicados à educação rural a partir de uma abordagem histórica, com queda nos anos de 2012, 2014 e 2015 e retomada tímida dos estudos em 2016 (ÁVILA, 2018, p. 6).

A assertiva aponta que, no período de 2010 a 2016, os resultados indicaram um aumento gradativo de estudos, sobretudo de dissertações. Tal crescimento, embora com evidentes oscilações, aponta para uma abertura gradativa de linhas de pesquisas e um interesse em abordagem da história sobre a educação rural. Pode-se sugerir que esse crescimento tem a ver com o crescimento das lutas e construções de APHs como movimentos sociais e sindicais do campo acerca das demandas sobre a terra e educação e a inserção desta pauta no âmbito das políticas educacionais, bem como nos espaços acadêmicos.

Discutindo a historiografia da educação rural no Brasil a partir do chamado "ensino típico rural", as pesquisadoras em história da educação, Rosa Fátima de Souza e Agnes Iara Domingos Moraes (2015), demarcaram seus estudos entre os anos 1930 e 1960 no contexto específico do estado de São Paulo. As autoras, semelhantes a outros pesquisadores da área, consideram, mais uma vez, o período de 1930 como marco na disseminação do ideário ruralista e de iniciativas governamentais nas esferas estadual e federal. Tomam, como a tendência majoritária da historiografia, a década de 1930 como marco de fundação das chamadas "experiências inovadoras de educação primária rural", com a implantação de "escolas granjas, grupos escolares rurais, escolas isoladas típicas rurais", entre outros tipos de estabelecimentos. Justificam o uso do termo "educação rural" como ele era empregado no período de recorte do estudo, em que designam como "ações educativas de diversas naturezas" onde, ao contrário de estudos já citados, incluem o ensino profissional agrícola e, além dele, programas de extensão, campanhas e ações de educação informal para trabalhadores rurais realizados pelo Estado por meio do Ministério da Agricultura ou da Educação; bem como instituições de assistência como Patronatos e Aprendizados Agrícolas e, também o ensino regular, onde se insere as escolas primárias localizadas na zona rural (SOUZA; MORAES, 2015, p. 279).

Como seu campo empírico situa-se especificamente no ensino primário típico rural no conjunto das propostas ruralistas e das iniciativas governamentais entre 1960 e 1970 e, em seguida, a implantação das Granjas Escolares, Grupos Escolares Rurais e Escolas Típicas Rurais no estado de São Paulo, observa-se que as autoras abordam o Estado restrito tomando a categoria "ensino típico rural", através da "educação primária rural" como eixo central, problematizando o governo como entidade responsável.

> Nestes termos, partimos do pressuposto de que a discussão sobre essas questões é relevante para o aprofundamento do conhecimento histórico sobre a educação rural. A consideração desses tipos especiais de escolas localizadas no campo permite, não apenas compreender dimensões do ruralismo pedagógico e suas implicações pedagógicas e políticas, como problematizar a atuação dos poderes públicos em âmbito federal e estadual face às propostas para o ensino primário rural em circulação na sociedade brasileira. O tema ainda pouco explorado no campo da História da Educação põe em destaque a diferenciação das instituições criadas, a atuação dos atores educacionais afinados com as propostas ruralistas e a amplitude e os limites dessa tendência educacional (SOUZA; MORAES, 2015, p. 279).

Sobre a ideia de "escola típica rural" debatem o ruralismo, questionando-se dentre outros, o significado dessas experiências para a historiografia da educação rural. Utilizam, como referência fundamental nesse debate, o ruralismo em Jorge Nagle, através da obra *Educação e Sociedade na Primeira República* (1974), produzida na década de 1960. Esta obra compunha, nesse período, segundo Warde (2000), um reduzido número de estudos de história da educação brasileira produzidos no âmbito acadêmico, a partir de exigências básicas da pesquisa científica. A obra de Nagle trouxe o debate a respeito da educação e da sociedade no sentido de estudar a história da educação a partir de dimensões que abranjam o social, o escolar como sistema e o escolar como conjunto de dispositivos técnico-pedagógicos. Jorge Nagle (1929-2019) foi um pedagogo, professor e pesquisador que escreveu essa obra, inicialmente, como pesquisa de doutorado, e que veio a ser sua tese de livre-docência na UNESP-Araraquara. Neste trabalho, o autor discute duas categorias, o "otimismo pedagógico" e o "entusiasmo pela educação", enquanto examina a Primeira República. De forma específica, Nagle tratou de dois pontos que são retomados pelos pesquisadores em história da educação rural: o ensino agronômico e a ruralização do ensino. O ensino agronômico, criado por força do Decreto 8.319 de 20 de outubro de 1910, caracterizava-se como ramo de escolarização técnico-profissional que se situava nas onze divisões do ensino, a saber:

> (...) superior, ensino médio ou teórico-prático, ensino prático, aprendizados agrícolas, ensino primário agrícola, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos ambulantes, cursos conexos com o ensino agrícola, consultas agrícolas e conferências agrícolas (art. 2º) – e no número de serviços e instalações complementares – estações experimentais, campos de experiências e demonstração, fazendas experimentais, estação de ensino de máquinas agrícolas, postos zootécnicos e postos meteorológicos (art. 3º) (NAGLE, 2001, p. 235).

Contudo, apesar do detalhamento legal em decreto e regulamento, o ensino agronômico arrastou-se, segundo Nagle (2001, p. 236), "por falta de estimulação oficial". Além disso, somou outras três justificativas: o contexto de aceleração do ensino privado, a ausência de prestígio dos profissionais do ramo agrícola e, por fim, o desencadeamento do processo de "ruralização do ensino". Este último, para Nagle (2001, p. 236), constituiu "foco de atenção e que, de certa forma, substitui como recurso de compensação, o lugar do ensino agronômico propriamente dito".

Ainda de acordo com Nagle (2001, p.302), a tese da penetração do ideário ruralista na escola ocorreu no contexto de ressurgimento, com veemência, da "tese do destino rural do país". Em subitem intitulado "ruralização do ensino", Nagle colocou que tal processo esteve acompanhado de ideais nacionalistas e parcialmente influenciou a legislação e as práticas escolares. A ruralização do ensino, no âmbito da diversificação da escola, possuía duas características: a regionalização do ensino e a tentativa de transformar a "natureza" da escolarização. Aqui, torna-se importante situar que entre 1920 a 1930, segundo Nagle (2001), a instrução pública sofreu muitas alterações nos estados e no Distrito Federal, com movimentos reformistas nos estados de São Paulo, Ceará, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e no Distrito Federal. Assim, o fenômeno do ruralismo penetrou os modos de pensar a escola[24] e não intensamente nos padrões de funcionamento desta instituição.

Nesse sentido, a ruralização do ensino, para o autor supracitado, assumiu, na década de 1920, a noção de que a escola teria a tarefa de "formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do 'Brasil-país-essencialmente-agrícola', o que importava, também, em operar como instrumento de fixação do homem no campo" (NAGLE, 2001, p. 302).

Outras obras consideradas nessa análise foram: *Educação Rural na perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor* (2007) e *Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores* (2010). Estas obras foram organizadas por Flávia Obino Corrêa Werle, professora-pesquisadora que atua na área de ensino e pesquisa em uma universidade privada no sul do Brasil. Vinculada à Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), participa, também, da *Red Temática de Investigación de Educación Rural* (RIER), cuja liderança está no México e a mantém em estudos articulados com investigadores de outros países. Essa intelectual possui sua organicidade de estudos relativos à história da educação rural no campo acadêmico, com grande visibilidade neste segmento.

A primeira coletânea sobre história da educação rural, organizada por Werle, incluiu artigos produzidos por pesquisadores brasileiros, portugueses e de vários países da América Latina. Já a segunda, concentrou-se em estudos ibero-americanos que trabalharam na perspectiva da história da educação, investigando temas relativos à

[24] Vide obra e pensamento de Alberto Torres e Sud Mennucci, intelectuais ruralistas.

educação no meio rural. As produções em questão refletem um esforço de articulação entre um grupo de investigadores e sua produção acadêmica, no sentido de construir uma linha de pesquisa interinstitucional em educação rural, sobretudo entre países hispano-americanos nas Américas do Norte, Central e do Sul, além do Caribe hispanófono, bem como o país de língua portuguesa do Brasil (WERLE, 2010).

Nas obras, é possível observar que o ponto central de discussão entre elas é o tema da formação de professores. Esta problemática entrecorta os debates construídos a partir dos estudos sobre as chamadas Escolas Normais Rurais, e suas variadas designações[25], sobretudo no Brasil e na América Latina. Busca-se empreender um mapeamento internacional de processos formativos sobre a população rural em sua diversidade na Ibero-América dos quatro últimos séculos, no sentido de refletir sobre "diferentes formas de institucionalização de práticas escolares e não escolares de intervenção educativa no meio rural, sejam elas promovidas pelo poder público, por entidades religiosas ou pelas comunidades" (WERLE, 2010, p. 13).

A coletânea produzida em 2007 foi dividida em três partes, a saber: *1. Práticas e instituições voltadas para o mundo rural: abordagens da educação brasileira; 2. Iniciativas escolares para o meio rural em Portugal; 3. Educação para o meio rural em contextos latino-americanos.* Esta obra reuniu trabalhos variados sobre instituições escolares rurais, porém interessa aqui uma análise específica das produções de Werle, contidas nas coletâneas supracitadas. Observa-se que esta autora tem como tema corrente de pesquisa a Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul. No artigo integrante da obra de 2007, observa-se uma narrativa descritiva sobre a formação de professores rurais no sul riograndense no contexto da Campanha de Nacionalização em 1938, durante o Estado Novo, que proibira que os professores rurais nas comunidades teuto-brasileiras ministrassem aulas em outra língua que não a nacional. A autora trabalha a problemática, além das questões estabelecidas no 8º Congresso Brasileiro de Educação, ocorrido em Goiás em 1942, que teve como pauta a educação primária fundamental (nas pequenas cidades e vilas do interior, na zona rural comum, nas zonas rurais de imigração e nas zonas do alto sertão) e a relação com o desenvolvimento da Escola Normal Rural no Brasil como espaço de aprendizagem pedagógica e de prática agrícola. Além disso, apresenta o importante debate sobre a contenção do homem rural, o ruralismo, o ensino pragmático,

[25] É possível identificar outros nomes, quais seja: "Escolas Normais Regionais, Escolas Regionais Camponesas, Escolas Normais para Preceptores, Escolas Normais de Adaptação Regional, conforme a designação adotada nos diferentes países e em diferentes momentos históricos, foram criadas e mantidas" (CORRÊA, 2010, p. 10).

a “educação nacionalista” e as políticas ensejadas pelo governo e pela Igreja Católica entre as décadas de 1930 e 1950. Discute, assim, a formação e o perfil de professores para atuação na zona rural. Como eixo de análise, a autora utiliza a categoria “cultura escolar” de Jean-Claude Fourquin[26], cujo conceito é entendido como conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

O uso da categoria “cultura escolar”, nessa perspectiva, carece de problematização em torno da materialidade de origem das relações concretas que constituem a dimensão simbólica do elemento cultural. Dessa forma, questiona-se o entendimento das questões estruturantes da formação de professores rurais, como intelectuais organizadores da escola e da cultura, na perspectiva abordada por Gramsci em seu *Caderno 4*. Logo, faz-se necessário pensar a natureza da formação de professores no sentido de refletir sobre as funções organizativas e conectivas, ou melhor, sobre as funções no processo de formação da hegemonia. Há que se pensar o professor, como função essencial no mundo da produção econômica e cultural no âmbito da conservação (e luta) de classes. No âmbito da relação entre a formação de professores rurais e a produção de mão de obra para o campo, esta tem caráter não imediato, “[...] como ocorre com os grupos sociais fundamentais, mas é mediada por dois tipos de organização social: a) pela sociedade civil, isto é, pelo conjunto de organizações privadas da sociedade, b) pelo Estado” (GRAMSCI, Q4, 49, p. 476).

No artigo intitulado “Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais”, publicado em 2010 em coautoria com Ana Maria Carvalho Metzler, analisaram as escolas de formação de professores rurais em seus aspectos de organização, adaptação das propostas pedagógicas e comunitárias e sua relação com as escolas elementares rurais. Neste trabalho, discutiu-se o campo empírico das Escolas Normais Rurais, como feito em artigos semelhantes, expondo diferenciações na forma e no conteúdo na medida em que abordaram o contexto riograndense com foco na realidade nacional e latino-americana. Uma das diferenciações é o ponto de partida no debate sobre a educação rural a partir da materialidade do Brasil agrário, com as políticas de substituição das importações que esteve vigente no Brasil de 1930 a 1961, que colocou a industrialização como projeto nacional de desenvolvimento. Considera-se e caracteriza-

[26] Cf. FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

se, assim, o contexto socioeconômico, a relação campo-cidade, as classes sociais em disputa, o debate histórico sobre interpretação da vocação agrária brasileira e o papel dos intelectuais tradicionais como Alberto Torres, Silvio Romero e o defensor do ruralismo pedagógico Sud Menucci na elaboração do quadro de pensamento sobre o rural, o sujeito que o habita e o seu papel no desenvolvimento produtivo e na formação da nação.

A educação rural através das escolas rurais de primeiras letras e formação de professores rurais ficaram até o século XIX sob a responsabilidade do setor privado composto por imigrantes religiosos (WERLE, 2010, p. 47). As primeiras escolas normais rurais foram criadas a partir de 1940, no Rio Grande do Sul, por ordens e congregações da Igreja Católica, onde acreditavam "salvar almas" no "atrasado rural". Tratava-se de uma missão civilizatória permeada por uma tarefa de aculturação religiosa. Nesta perspectiva, formar professores para o meio rural era também formar evangelizadores, auxiliando a Igreja, como instituição de poder e convencimento, a atingir espaços os mais longínquos do país. Posteriormente, na década de 1950, as Normais Rurais públicas passaram a ser regidas sob a égide da Lei Orgânica do Ensino Normal, inserindo mulheres para ampliar o professorado rural e integrando o viés nacionalista.

O Estado é tomado como sujeito em suas análises. Em uma das passagens, o Estado é aquele que "assumiu as rédeas do processo de desenvolvimento interno" (WERLE, 2010, p. 18) e em seguida o caracteriza como o que protege, promove, fornece e planeja as atividades econômicas nacionais. Logo, a autora toma o Estado como aquele que tudo define.

As produções organizadas por Werle (2007), apesar de, em certa medida, carecer de uma análise histórico-crítica acerca da formação docente rural e das determinações ideológicas, apresentam contribuições importantes no sentido de tentar construir um diálogo com a educação rural nos territórios ibero-americanos. É um esforço relevante e fundamental diante da necessidade de problematizar/historicizar criticamente as políticas internacionais construídas para as populações campesinas nesses espaços, que, por vezes, apresentam forte intencionalidade imperialista[27], travestidas de parcerias e/ou missões

[27] Um exemplo desse debate são as pesquisas do Núcleo de Pesquisas sobre Estado e Poder no Brasil (NUPEP): NATIVIDADE, Melissa de Miranda. *A Aliança para o Progresso no Brasil: influência estadunidense na educação e pesquisa para o campo (1961-1970)*. Niterói, 2018. Tese (Doutorado em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018; MENDONÇA, Sônia Regina de. *Estado, educação rural e influência norte-americana no Brasil (1930-1961)*. Niterói: Editora da UFF, 2010; ____. Imperialismo, educación rural y dualidad pedagógica en Brasil (1946-1951). In: 53º CONGRESO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 2009, Cidade do México. *Resumenes del 53º. ICA*. Cidade do México: Universidad Iberoamericana, 2009. CD-ROM. Além dessas, detaca-se também a

humanitárias. Nesse sentido, é necessário refletir que a descrição do processo formal da educação de professores rurais sem uma discussão mais concreta da realidade que impõe a formação de intelectuais e os trabalhadores do campo, como uma camada expressiva demograficamente no período no Brasil, pode escamotear o debate para uma descrição fria de uma questão viva ainda na contemporaneidade.

Apesar de não se ocuparem em levantar especificamente a historiografia da educação rural, mas os estudos em educação rural em perspectiva ampla, abordar-se-á o texto *Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas*, de Maria Nobre Damasceno[28] e Bernadete Beserra (2004), em que se objetiva mapear e discutir o conhecimento produzido na área da educação rural nas décadas de 1980 e 1990, na tentativa de esboçar um "estado da arte". Apesar disso, esse trabalho merece ser discutido devido às concepções de rural, educação rural, Estado e políticas educacionais expressas no período chave em que a pesquisa empreendida nessa tese, e por ser uma fonte muito usada nos estudos relativos à educação rural. Nesse sentido, "[...] apresenta e discute as temáticas de estudo mais recorrentes, a organização regional dessa produção e, ao final, as tendências atuais e as temáticas ainda não suficientemente exploradas" (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 73). Para tanto, as autoras consultam a produção discente de pesquisas (dissertações e teses) em educação presentes na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), periódicos acadêmicos nacionais e, por fim, os principais livros enfocando a temática da educação rural publicados no período. Não levantam, contudo, trabalhos produzidos na área de História.

Nesse texto é possível indicar as questões centrais levantadas pelas pesquisadoras: a primeira delas é que as pesquisas relativas à educação rural cresceram no período recortado, dado o contexto político em que se evidenciou a organização e luta dos trabalhadores rurais, entre as décadas de 1980 e 1990. Observa-se que, nesse período, ampliaram-se os debates e as investigações sobre essa temática. Tal comportamento não

---

obra: SOUZA, Marilza Miranda de. *Imperialismo e educação do campo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

[28] "A pesquisadora Maria Nobre Damasceno é uma expoente nos estudos sobre educação, realidade camponesa e movimentos sociais, especialmente por sua obra de 1990, *Pedagogia do engajamento*. Fundamenta-se no marxismo para discutir trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Ao lado dessa obra, destaca-se *Educação e escola no campo*, organizada por Damasceno e Jacques Therrien (1993), que traz textos sobre a educação no meio rural, a exemplo do texto de Maria Julieta Calazans, que focaliza a marca do Estado na educação rural, além de textos que analisam o cotidiano e o saber social do professor da escola rural e, por fim, trabalhos que discutem a formação do professor da escola rural" (SOUZA, 2007, p. 446).

cessou, induzido pelas lutas atuais, que trazem à tona a questão agrária sob a hegemonia do agronegócio e das políticas públicas, particularmente voltadas à educação do campo.

O tempo histórico recente compreende um período de emergência de complexas relações políticas após o fim do regime militar no país e de um processo de embates em torno da Constituição Federal e sua implementação no âmbito dos projetos de classe em disputas. Dentre os vários pontos debatidos, alguns referem-se à questão da terra, violência e desigualdade no campo.

> Na década de 1980, há uma pressão por parte dos movimentos sociais para que a educação rural seja pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. Passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, movimentos sociais, organizações comunitárias, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações profissionais da educação, setores da igreja identificados com a Teologia da Libertação e as organizações ligadas à Reforma Agrária (VENDRAMINI, 2015, p. 56).

Tal questão não é um consenso entre pesquisadores, uma vez que, para Maria Cristina Bezerra (2017)[29], os estudos em educação rural despertaram certo aumento de interesse a partir da década de 1990, dada a divulgação de estatísticas a respeito da desigualdade e pobreza na zona rural e da ausência de políticas sociais, feita pelos organismos multilaterais através de eventos internacionais como a Conferência de Jomtien na Tailândia, que também trouxe para o debate as políticas sobre educação rural, no contexto do neoliberalismo e das políticas focais em expansão. Dessa forma, não há uma determinação histórica única que tenha sentido no avanço dos movimentos sociais, mas se deve considerar outras dimensões, que também envolvem as relações de forças da burguesia internacional.

Bezerra (2017) defende que o debate sobre educação, desigualdade e alívio à pobreza iniciara-se a partir da década de 1990, com a ofensiva neoliberal. O capitalismo lança mão das políticas sociais focalizadas com programas e projetos nos países da América Latina e do Caribe. Para a autora, as ações e os debates acerca de políticas de educação rural direta ou indiretamente, tanto em países desenvolvidos quanto países subdesenvolvidos, objetivam combater ou minimizar os impactos dos "rastros de miséria"

[29] Debate construído pela Profª. Drª. Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar) na Mesa Redonda "Panorama geral da educação rural no Brasil – GEPEC", na abertura do I Seminário Internacional e IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC/UFSCar/HISTEDBR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SfnIXVoiUVo>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

e exploração/desigualdade deixados pelo capitalismo nesse território. Tal questão emerge como bandeiras dos organismos multilaterais, através de Consenso de Washington e conferências de educação como a de Jomtien, na Tailândia, na década de 1990. O discurso dos organismos gira em torno da ideia de que a educação é a saída de todos os males. Ou seja, o foco concentra-se mais nos programas de alívio aos índices e distorções educacionais em detrimento de políticas sociais estruturantes que supera a concentração da pobreza, sobretudo a rural.

Damasceno e Beserra (2004) apontam como um dos primeiros problemas, ao fazer um levantamento e uma avaliação dessa natureza, a definição do próprio estatuto do termo rural. Discutem esse ponto a partir da relação entre a formação do trabalhador rural no contexto da demanda do capital. Nesse sentido, as autoras identificam e problematizam contradições em torno das intenções formativas do trabalhador rural, a oscilação da força da ideia da vocação agrícola do país nos projetos de desenvolvimento e os chamados "fracassos" dos programas de educação rural. Nesse sentido, pensam o termo rural e a determinação das políticas específicas de educação rural a partir do movimento do projeto de desenvolvimento capitalista da produção (agrária e industrial) do país no interior da ordem imperialista mundial.

Afirmam que, "*a despeito de tímidas iniciativas no final do século XIX*", é somente a partir dos anos 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o "[...] problema da educação rural é encarado mais seriamente – o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto de interesse do Estado" (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 75). A contradição colocada é que o período recortado é visto pelas autoras como um momento em que todas "as atenções e esperanças" se voltaram para o urbano, com ênfase no desenvolvimento industrial. Ambas, portanto, são adeptas da concepção de que a educação rural começa a existir de forma oficial, no que tange à atuação do Estado restrito, apenas a partir da década de 1930, questão já contraposta nos estudos de Mendonça (1997).

Sobre o mapa traçado sobre as pesquisas relativas à educação rural, Damasceno e Beserra (2004) observaram como primeiro ponto a proporção desigual de estudos nesse campo em relação à totalidade pesquisada. Sobre isso, revelaram que havia uma proporção média de 12 trabalhos de educação rural para 1.000 na área de Educação. Tal fato fez com que a caracterizassem como temática marginal – observação justificada pela dificuldade de financiamento de pesquisas e, também, porque o "desinteresse generalizado pela temática reflete **o desinteresse do Estado** pelo problema"

(DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 77 – grifo nosso). A partir disso, sustentaram sua assertiva de que a "educação rural é negligenciada" (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 77).

O Estado, portanto, é tomado como **Sujeito** (POULANTZAS, 1985) que se interessa em atuar ou não em determinado espaço, conforme "poder de barganha dos setores envolvidos". Nesse ponto, referem-se aos setores de produção (industrial *versus* agrícola) e não necessariamente a classes sociais. Destacam, ainda, o seguinte: "[...] é importante chamar atenção para o fato de que a própria ideia da universalização da educação é decorrente da universalização da demanda do mercado de trabalho por um nível mínimo de educação/especialização" (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 77). Diante disso, a educação rural, não sendo requisito para o trabalho rural, torna-se "negligenciada", uma vez que não se configuraria indispensável à reprodução do capital.

Caracterizam, portanto, o **desinteresse do Estado**, bem como das instituições internacionais de crédito, como determinante dos interesses dominantes nas temáticas de pesquisa que, apesar das pressões dos movimentos sociais do campo, não alterou o quadro desigual de produção do conhecimento em relação a outras áreas nas universidades. Sobre isso, colocam que a percentagem média de produção de dissertações e teses caiu de 2,1%, na década de 1980, para 0,9% na década de 1990, além da produção média de dois artigos por ano, tendência que acompanharia também a produção de livros no período verificado. Tais dados, segundo as autoras, reafirmam o crescente desinteresse por essa área de estudos, tanto pelo governo federal quanto pelas universidades e centros de pesquisa. Esta avaliação toma como perspectiva a ideia de **desinteresse,** que é justificada não pelo desconhecimento da realidade, mas, segundo elas, pelo interesse no fato de fomento de políticas sociais e pesquisas relativas serem feitos de forma precária, "porque os recursos públicos dirigidos ao trabalho e à sua reprodução são evidentemente limitados numa sociedade que se caracteriza pela exploração do trabalho pelo capital" (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 84).

A respeito das temáticas recorrentes, assinalaram que, entre as décadas de 1980 e 1990, no universo de 102 pesquisas analisadas, oito tipos de estudos foram marcantes, a saber: ensino fundamental (escola rural), professores rurais, políticas para a educação rural, currículos e saberes; educação popular e movimentos sociais no campo; educação e trabalho rural; extensão rural, relações de gênero e outros. Observa-se que não houve destaques de historiografia da educação rural, porém não justificam que não houve produção ou esta foi considerada incipiente pelas pesquisadoras. Dessa forma, concluíram

que “[...] seria de enorme utilidade a produção de estudos sobre a história da educação rural nas diversas regiões brasileiras” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p.84). Consideraram, ainda, que a ampliação de estudos a partir da década de 1990 ocorreu pelo movimento de pressão de trabalhadores rurais através de movimentos sociais do campo como MST e sindicatos rurais, que imprimiram maior densidade política à ideia de sujeito histórico do campo e, consequentemente, novas problematizações sobre o rural pensado a partir do trabalhador rural. Resta pensar como se desdobraram os estudos a partir de então, considerando as correlações de forças históricas e políticas do avanço dos APHs no campo e as políticas educacionais no campo a partir dos governos Lula (2003-2006/2007-2010) e Dilma Roussef (2011-2014/2015-agosto de 2016), visto que foram momentos políticos em que movimentos sociais do campo tiveram mais inserção no interior do Estado restrito, bem como nos anos seguintes, quando se observa a ofensiva do agronegócio no interior das universidades e dos programas de pós-graduação.

Em *A educação rural como processo civilizador*, Almeida (2005) constrói uma caracterização da história da educação rural fundamentada na História Cultural. Tomando como base essa perspectiva, Almeida (2005) situa os estudos sobre a história da educação rural no Brasil como uma área de investigação localizada na marginalidade. De acordo com o referencial teórico assentado em Michel de Certeau, caracteriza “marginalidade” como “maioria silenciosa”, ou seja, não pertence a pequenos grupos. Utiliza-se de Antonio Nóvoa para reafirmar a tese de que a história da educação põe luz essencialmente ao território e sujeito urbanos em detrimento do rural. Nesse sentido, tece reflexões baseadas no levantamento da memória oral de professore(a)s rurais de uma determinada escola rural do Rio Grande do Sul.

Nesse texto, localizado na obra *Histórias e memórias da educação no Brasil – Volume III: século XX*, de 2011,a autora constrói uma narrativa que pensa a educação rural como abordagem historiográfica a partir da presença da escola rural na política educacional no século XX e, nesse sentido, a função social da escola rural no âmbito do projeto de modernização industrial e urbana.

Sobre a narrativa da autora, é possível observar que possui, em certa medida, uma concepção histórica etapista, linear e evolucionista, tomando o urbano como moderno e progresso e a superação do campo como movimento inevitável e inconciliável ao avanço da indústria e urbanização. A cidade é tomada como uma espécie de “oásis”. Dessa forma, é possível perceber uma concepção abstrata tanto acerca da cidade quanto acerca do rural. E, nessa perspectiva, caracteriza a função social da escola (urbana e a

rural), determinada a partir das demandas impostas pela indústria no período. Para a escola urbana, caberia a formação para atender a "ordem econômica e social vigente", enquanto que para a rural, o alinhamento aos "interesses nacionalistas" e a necessidade de contenção do êxodo das massas em direção à "sedução" de uma suposta "melhoria de vida".

> A educação rural é vista como um instrumento capaz de formar, de modelar de um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano. Ou seja, é a cidade quem vai apresentar as diretrizes para formar o homem do campo, é de lá que virão os ensinamentos capazes de orientá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, etc. E a escolarização é quem vai preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas, só assim poderá estar apto a participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergem no país (ALMEIDA, 2005, p. 287).

Denomina a precarização da escola rural até o final da década de 1920 como "descaso", fato superado, segundo a autora, quando se fortalecem as concepções nacionalistas. Defende que a escola rural passa a assumir a função de construtora identitária de uma consciência nacional, em acordo com necessidades regionais, bem como valores rurais e de vocação agrícola. Porém, o discurso identitário não acompanha uma política educacional de expansão da escolarização rural.

Um outro ponto refere-se à uma noção única e abstrata de Estado como governo. Entende os movimentos de mudanças no âmbito da História conduzidos pelas instituições, e, consequentemente, os sujeitos tornam-se invisíveis nesse processo. Dessa forma, o próprio Estado é tomado como Sujeito, "aquele que não toma atitude", e indutor das políticas, ou seja, como entidade abstrata que move as estruturas. Sobre isso, afirma: "Pode-se dizer que há uma **omissão do Estado** e as responsabilidades educacionais são transferidas ao professor. Ele é o agente que deveria lutar por melhorias nas regiões em que trabalhava, via de regra sozinho" (ALMEIDA, 2005, p. 286 – grifo nosso).

A autora declara ainda que a função social da escola rural, em ensinar conhecimentos básicos que permitam fixar as populações em seu ambiente original, é obstaculizada pela "omissão do Estado" em permitir que os currículos da escola do campo e da cidade fossem iguais, além de transferir "responsabilidades educacionais" ao professor, que a concentra "solitariamente".

O professor da escola rural é visto como um "guia de comunidade". É colocado de forma idealizada, como aquele tem uma natureza isolada no tempo e espaço, a partir de suas renúncias e solidão do ofício. Assim é desenhada a imagem do professor de escola rural, como um intelectual tradicional que é uma referência formativa para o mercado agrário capitalista. Em sua última sessão do artigo, pergunta: "seriam os professores rurais atores esquecidos?" Em sua pesquisa, intitulada *Vozes Esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*, de 2001, construiu um panorama a partir de percepções que professores rurais tinham sobre sua autoimagem docente em seu espaço de atuação. A autora pensa a identidade como uma definição dos sujeitos sobre quem são no lugar-escola. Toma como abordagem metodológica preceitos da História Cultural, a partir do uso da História Oral, concebendo a ideia da consideração das subjetividades de cada indivíduo entrevistado. Sobre estas, reconstrói o "passado das instituições escolares, das práticas educativas, do cotidiano da sala de aula, das memórias dos professores e alunos, etc."

Narra um discurso ausente de conflito no campo e, consequentemente, ausente de problematização e aprofundamento no que diz respeito à materialidade das questões agrárias e sua influência no âmbito da realidade escolar rural no Brasil. Um exemplo disso é a narrativa acerca da "marginalidade e exclusão social" – onde se visualiza uma preocupação em tecer os desdobramentos desses fenômenos –, que descreve os elementos que compõem a natureza política e social da segregação. Toma como referência formativa o mercado agrário no Brasil no alinhamento da formação docente e currículo da escola rural.

Também referência na área de estudos de educação rural, Maria Julieta Calazans, em *Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória* (1993), reúne dados de seu *Estudo Retrospectivo da Educação Rural no Brasil* (1975-1983), que tinha como objetivos principais: a) identificar, levantar, catalogar e/ou mapear programas e projetos executados pelo setor público para a educação rural; b) "tentar estabelecer períodos pertinentes com as propriedades do objeto estudado, relacionando-os com as políticas de desenvolvimento da época"; c) "analisar programas e projetos executados em diferentes instâncias setoriais em âmbito público e privado – agricultura, educação propriamente, saúde"; d) selecionar experiências que possam servir para formulação de políticas de educação para o meio rural (CALAZANS; SILVA, 1983, p. 32-34). Esse tipo de pesquisa não tinha intuito de compreender ou analisar o objeto tratado, mas tão somente o escopo descritivo e panorâmico, possuindo um caráter

histórico-cronológico (CALAZANS; SILVA, 1983). Observa-se a construção de uma análise técnica dos motivos pelos quais os programas e projetos não tiveram o sucesso pretendido de acordo com o diagnóstico apresentado.

Maria Julieta Calazans (1930-2018) foi uma intelectual orgânica que produziu diversos estudos e pesquisas relativas ao sindicalismo rural, bem como políticas educacionais e escola rural. Nordestina do interior do Rio Grande do Norte, Calazans nasceu em um lugar onde 80% da população era trabalhadora rural. Sua inserção, desde a infância, era marcada pela proximidade com atividades da Igreja Católica; apesar disso, não ocupou nenhum cargo oficial. Atuou, ainda, junto à Ação Católica, principalmente no suporte à criação de sindicatos rurais e formação de liderança rural. Foi membro da "equipe de sindicalização" do Serviço de Assistência Rural (SAR) e a primeira delegada da Superintendência de Política Agrária (SUPRA) no Rio Grande do Norte, indicada pela Federação dos Trabalhadores Rurais do Rio Grande do Norte (FTRRN). Por indicação de agentes da Igreja, trabalhou no Serviço Social da Indústria (SESI), no núcleo assistencial do local onde morava (Areia Branca - RN), na década de 1950 (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005). As considerações sobre a história de vida de Calazans são importantes nesse momento porque expressam ~~a~~ sua atuação e seu vínculo como intelectual orgânica em múltiplos segmentos que envolvem a questão do campesinato e da educação rural.

Através do trabalho junto à comunidade local[30], conseguira uma bolsa de estudos financiada pelo SESI para cursar Serviço Social em Natal (RN), concluindo o curso em 1959. Com o golpe militar e as desconfianças/perseguições aos agentes que atuavam na organização sindical dos trabalhadores rurais, foi para o Peru, Venezuela e, em seguida, através de contatos com agentes vinculados à UNESCO, conseguiu cursar doutorado em *Sciences Economiques et Sociales li Eme Cycle* na *École Pratique des Hautes Études* em Paris, na França, na década de 1970, onde realizou pesquisa sobre sindicalismo rural no Brasil (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005).

Essas pesquisas estão ligadas mais diretamente à sua inserção no doutorado e sua atuação no Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), vinculado à Fundação Getúlio Vargas (FGV). O IESAE, entidade privada, foi um espaço de atuação

[30] "Logo no início do Núcleo, aconteceu uma coisa muito séria: uma epidemia de febre tifoide. Era o começo do ano, fevereiro ou março. Eu tinha verba do SESI para gastar o ano inteiro, e o médico da cidade me disse: 'Senhora, vamos gastar esse dinheiro para salvar toda a população'. Fomos a Mossoró e gastamos tudo em remédio. Quando mandei os relatórios para o Rio de Janeiro, dizendo que tinha sido para salvar a população, mandaram me chamar e disseram: 'Nós não queremos mais que você fique lá. Queremos que você vá estudar; você vai estudar agora.' No começo, pensei que era uma punição, mas não era" (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005, p. 152).

significativo de Calazans, onde chegou a dirigir o seu campo de pesquisa. Esse instituto, de caráter privado, porém dotado de subsídios e financiamentos públicos, foi criado pela Portaria nº. 33 de 1º de junho de 1971, tendo por objetivo a realização de estudos, pesquisas e ensino em nível de pós-graduação na área de Educação.

Criado no seio da ditadura, o IEASAE reuniu um grupo heterogêneo, com a presença de intelectuais do campo progressista e também de marxistas, num contexto de forte pressão e vigilância política. A partir dessa instituição, decorreram novos processos organizativos, como é o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), criada em reunião organizada pelo IESAE/FGV. As atividades do IEASAE se estenderam até 1990, tendo sido extinto em 28 de junho, após interferências sobretudo das concepções gerencialistas, justificadas pela necessidade de contenção de gastos da ofensiva neoliberal.

O Instituto foi estruturado a partir das ideias de Anísio Teixeira, com base em três projetos fundamentais: "a) constituir-se em centro de análise e prospecção da conjuntura educacional brasileira, b) consolidar um Curso de Mestrado em Educação e c) oferecer cursos intensivos de Especialização sobre Planejamento e Administração de Sistemas Educacionais" (TEIXEIRA, 1969 *apud* FÁVERO, 2001, p. 3). Importante destacar que, no campo da investigação, o IEASE possuía linhas de pesquisas que fomentavam estudos sobre a educação rural, expressos sobretudo em relatórios de pesquisa (coordenados por Calazans), revistas e dissertações produzidas no contexto de seu programa de pós-graduação. Sobre as linhas de pesquisas, destacam-se:

> c) *pesquisas sobre a relação Trabalho e Educação*, à luz das transformações decorridas recentemente nas **estruturas e processos produtivos do meio rural** e das regiões metropolitanas, destacando-se o **papel da educação e da formação profissional nessas transformações e processos**; d) *histórico das* ***campanhas e movimentos de educação de adultos e educação popular,*** **no contexto dos movimentos sociais urbanos e rurais** das últimas décadas, procurando resgatar sua importância e contribuições; e) *estudos sobre o desenvolvimento das relações interescolares*, inclusive sobre o **processo de alfabetização** e **sobre alternativas de atendimento aos setores populacionais mais necessitados** [...] (FÁVERO, 2001, p. 6 – grifos nossos).

O IEASAE, como aparelho da sociedade civil, apresentou-se como espaço de promoção de investigações no campo da educação em colaboração com outras entidades privadas e à elaboração de diagnósticos para o Estado restrito, sobretudo sobre a situação

educacional brasileira, em âmbito regional e nacional. Integrado à FGV, um APH que expressa hegemonia da classe burguesa, o IESAE era um lócus contraditório em suas perspectivas críticas de estudo e análise. Diante disso, faz-se importante examinar os pontos relativos aos estudos históricos em educação rural no contexto do IESAE, tendo como mediadora na produção a intelectual orgânica Maria Julieta Calazans. Dentre eles, destacamos os estudos e relatórios parciais gerados no interior dos mesmos, a saber: *O Estudo Retrospectivo da educação rural no Brasil* (1978) e *Caracterização de programas de programas de educação rural no Brasil – algumas experiências das três últimas décadas* (1980/1981).

Outro autor importante para o debate é Sergio Celani Leite, através da obra *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*, publicada em 1999, fruto de sua dissertação de Mestrado defendida em 1996 na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Essa obra é contemporânea de alguns processos históricos: os debates sobre a LDB e a defesa da escola pública, a posterior promulgação da LDB nº 9.9394/ 1996, além de eventos e discussões empreendidos pelo *Movimento Nacional por um Educação do Campo*, tendo como base os movimentos sociais do campo, sobre escola no campo, diretrizes e princípios para o germe de um paradigma próprio (educação do campo). Leite elaborou um trabalho que expressa sofrer influência mais diretamente do processo de debate e implementação da LDB no que tange à consideração/orientação sobre o rural, a diversidade e a especificidade na instrução.

Sua concepção de história da educação rural passava pelo levantamento dos capítulos de evidenciação legal e institucional da instrução e escola rural. Nesse sentido, concentrou um espaço dedicado à trajetória sócio-histórica da escola rural, onde empreendeu o percurso da República Velha, seguindo por Estado Novo, redemocratização das décadas de 1940 e 1950, Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), LDB nº 4.024, educação de base, Regime Militar, Educação Popular, LDB nº 5.692, Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural (PRONASEC) e, por fim, a LDB nº 9.394, onde apontou-se o debate sobre os rumos da escola rural.

> Num rápido levantamento historiográfico, encontramos vários "momentos" da educação brasileira que são caracterizados por políticas de adequação aos contextos e às preocupações de sua época (enquanto exercício do poder e de administração central), porém, não coadunam com as reais necessidades da sociedade e do contexto escolar em si.

> Claramente essas proposições são evidenciadas, em especial, na elaboração das Leis 4.024 e 5.692, ambas sobre as diretrizes e bases da educação nacional (LEITE, 1999, p. 111).

Leite (1999) construiu um debate sobre Estado, capitalismo e educação. Sua compreensão sobre essas categorias tem assento num viés crítico, porém em alguns momentos esta linha de pensamento apresenta limites no seio do debate. Um exemplo disso é a perspectiva sobre o Estado, que, embora trabalhado no primeiro capítulo de forma dialética, com definições marxianas e gramscianas, ao longo da discussão o uso da categoria apresenta uma redução à ideia de Estado restrito. Dessa forma, a concepção de poder acaba, muitas vezes, se localizando nas "vontades" e determinações político-administrativas – vontades essas traduzidas como aceitas sem conflito e de maneira passiva. Dessa forma, há um apagamento do que poderia ser uma história de contestação da ação do Estado restrito ou de grupos dotados de hegemonia.

Portanto, o autor anuncia uma visão crítico-dialética, porém, ela não se desenvolve concretamente, uma vez que concebe o Estado e o processo capitalista-liberal atuando em paralelo e não conjuntamente. Sobre isso, expõe o seguinte:

> Paralelo ao Estado, o processo capitalista-liberal também instalou, na sociedade nacional, os mecanismos próprios desse sistema, de modo a oportunizar situações que venham corroborar com seus objetivos específicos, isto é, atender às exigências da produção e do acúmulo.
> Sabemos que as duas instancias determinadoras dos princípios organizacionais políticos e sociais concentram-se em questões administrativas, governamentais e econômicas. Cada qual, a seu modo, desemboca na educação, condicionando-a às suas necessidades e prerrogativas, contudo, sem invalidar o ato pedagógico em si, sem invalidar a ação de ensinar e aprender (LEITE, 1999, p. 110).

O autor tem uma problematização central que é a discussão sobre a urbanização do processo escolar rural, além das questões políticas, econômicas e socioculturais. Nesse último ponto, caracterizou como "manifestações com base na práxis natural dos grupos e seus respectivos valores" (LEITE, 1999, p. 111). Ademais, trata o sujeito do campo a partir de uma visão essencialista sobre seus modos de ser, viver e produzir, e oferece pouca ou nenhuma abordagem sobre a realidade concreta no campo brasileiro concernente à questão da terra e à reprodução do capital agrário no campo. Tal visão abstrata ficou expressa nas várias adjetivações que atribuiu ao sujeito do campo –

campesino, campestre, campônio, rurícola – e sua pouca afinidade com a relação entre sujeito e trabalho.

Nesse esforço de análise historiográfica, considerou-se alguns estudos compreendidos no período que abrange o recorte temporal desta investigação. As problematizações construídas apontaram para a tímida abordagem realizada entre Estado (em sentido integral) e educação rural em uma materialidade histórico-político-filosófica. Aponta-se, entre outros elementos substanciais, o debate exíguo sobre as *conflitualidades* nas relações entre Estado, questão agrária e políticas públicas sobre a escola rural, na história e historiografia, e as relações entre Estado, saber e poder.

Há um esforço de estudos e pesquisas sobre memórias de instituições escolares, porém existe ainda a necessidade de aproximar no campo dialético as realidades políticas do Brasil e da América Latina, tendo em vista determinações do capital (agrário) e aprofundamento das desigualdades promovido pelas políticas neoliberais nas últimas décadas, além dos acirramentos das tensões com o avanço do capital agrário e a criminalização das lutas campesinas, dos quilombolas, dos povos das florestas e indígenas. Dessa forma, reconhece-se a importância do resgate das histórias institucionais, mas se vislumbra o avanço rumo à uma noção histórico-crítica que, mesmo considerando as particularidades, problematize as questões materiais e concretas que as determinam na generalidade histórica do capital dentro e fora do campo.

Defende-se historicizar, sobretudo, a educação rural como política educacional elaborada, predominantemente, de forma verticalizada. Essa opção teórico-metodológica permite que se evidencie uma crítica histórica capaz de contribuir para as reflexões sobre a história e a memória da organização da classe trabalhadora no Brasil e suas relações com o território da educação/formação. Isso se faz necessário em um contexto político em que se verifica o avanço da ofensiva neoliberal e fascista sobre as organizações de classe, o desmonte da reforma agrária, o fechamento de escolas rurais, o aumento da liberação e consumo de agrotóxicos, a retirada de legislações que garantem direitos socioambientais e o aumento da violência (mortes e ameaças) no campo. Discutir a memória histórica e a produção dessa memória é um ato político importante nesse período.

Nos últimos anos, novos estudos se ampliaram sob influência da *Nouvelle Histoire*, porém, arrisca-se afirmar que a maioria se concentra em temáticas e problemáticas de cunho urbano. Em relação aos que se referem à relação intrínseca com as análises em torno da história e da política educacional para o campo, os poucos

existentes situam-se mais especificamente na história do ensino agrícola, enfocando as instituições, como Aprendizados, Patronatos, Escola Normal Rural e Colégios Agrícolas. A respeito destes, poucos estudos avançam nas relações histórico-críticas de construções analíticas que abranjam a educação rural e/ou ensino agrícola no campo das mediações teóricas entre trabalho, história, contradição, totalidade e hegemonia; tampouco abordam campesinato, educação, ruralização, política educacional, Estado e sociedade civil.

Outro elemento necessário é a importância de se discutir a preocupação e atuação da burguesia agrária, através de suas organizações de classe, na disputa pela educação, dentro e fora da escola pública rural. Observar essa história e política da educação rural faz-se indispensável e é o caminho em que se pretende continuar prosseguindo no próximo capítulo, que tem como objetivo apresentar a história da Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária (CNA), desde sua gênese até a consolidação como entidade de representação do patronato rural. Busca-se construir e analisar quadros de dirigentes – mapeamento dos intelectuais orgânicos vinculados à burguesia agrária –, no sentido de apontar as dinâmicas complexas de enraizamento da CNA, como Aparelho Privado de Hegemonia do capital agrário, nas esferas de poder no interior do Estado restrito e sua relação com outras entidades organizativas do agronegócio – Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG), Organização das Cooperativas do Brasil (OCB), União Democrática Ruralista (UDR), Sociedade Rural Brasileira (SRB), Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) – que disputam a hegemonia junto a todas as frações da classe dominante na esfera de poder. Busca-se, ainda, identificar o projeto político e ideológico de educação rural defendido e praticado pela CNA.

Para tanto, desenvolver-se-á a concepção de educação rural da CNA, desde sua origem à década de 1980 e, a partir daí, a inserção junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) em sua estrutura, após disputa no contexto da elaboração da Constituição Federal em 1988. Observou-se que esta instituição, no âmbito da história da política educacional rural, teve duas fases, a saber: a primeira, como instituição pública no interior do Estado restrito, no período de 1976 a 1990; a segunda, como APH da burguesia agrária, a partir de 1990 até nossos dias. Considerou-se necessário percorrer a trajetória histórica de sua constituição no período de 1976 a 1990, uma vez que as descontinuidades e os elementos contraditórios ajudam a compor as reflexões necessárias para a compreensão da totalidade histórica e política da formação profissional rural no Brasil.

CAPÍTULO 2: TERRA, ESTADO E SINDICALISMO CORPORATIVISTA RURAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE A CNA E A CONTAG

O presente capítulo discute o sindicalismo rural corporativista patronal (CNA) e o da classe trabalhadora (CONTAG), abordando a construção histórica, bem como suas semelhanças e diferenças no âmbito da luta de classes ao longo da segunda metade do século XX. Para tanto, buscou-se analisar a CNA e a CONTAG a partir de um olhar crítico a respeito do processo histórico, das disputas internas e das relações de poder no interior desses Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) – categoria gramsciana a ser desenvolvida neste capítulo –, bem como de agentes e agências e suas influências na sociedade política. Considerou-se, ainda, a discussão em torno da questão sobre organizações sindicais (rurais), terra, capital, Estado (em sentido integral) e poder, refletindo-se, assim, sobre tensões e contradições na relação entre o caráter corporativista, por sofrerem regulação jurídico-política do Estado, e a sua condição de APH.

Parte-se do entendimento da "terra" não de forma abstrata ou como apenas bem da natureza em si, mas a partir da discussão que reúne a complexa realidade histórica de poder e riqueza concentradas nas "mãos de poucos" no Brasil, incluindo estrangeiros[31]. Dessa forma, a abordagem está ligada à chamada *Questão Agrária*, entendida como área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas da sociedade em geral relacionadas ao uso, à posse e à propriedade da terra; bem como a organização da produção agrícola e do capital agrário (STEDILE, 2012, p. 639). Interessa, assim, para esse debate, a noção de desenvolvimento do modo de produção capitalista combinado com o regime político republicano – que inseriu o direito à propriedade privada de bens e de mercadorias, modificando a noção da terra como bem da natureza, sob monopólio das oligarquias feudais –, para uma compreensão como "mercadoria especial" ou mercadoria-fetiche, sujeita à propriedade privada onde se compra o direito de exploração, segundo análise marxiana acerca da teoria da renda da terra[32] (MARX, 2017).

---

[31] SAUER, S.; LEITE, S. P. *A estrangeirização da propriedade fundiária no Brasil*. [online] Em 20 dez. 2010. Disponível em: <www.cartamaior.com.br>. Acesso em: .

[32] Renda da terra consiste em uma teoria geral dentro da área da economia política que procura estudar e explicar como funciona a lógica do capital na organização da produção agrícola no modo de produção capitalista. Karl Marx, um dos principais estudiosos desse segmento, desenvolveu elaborações importantes, no século XIX, que apontava que a organização da produção do capital apresentava especificidades e particularidades entre a atuação do capital na indústria, no comércio e na agricultura. Dessa forma, entre as tantas construções de análise, percebeu que, na agricultura, diferente da indústria e comércio, "a taxa média de lucro não se dava por produto agrícola, mas era determinada pela utilização de todas as terras na produção de todos os produtos agrícolas colocados no mercado. A essas características específicas da forma

Nesses termos, a terra inserida no contexto da Questão Agrária, para a leitura sobre a formação sócio-histórica no Brasil, tem a ver com a histórica concentração de terras, luta de classes e mediação do Estado (em sentido integral) no processo de disputa pela hegemonia a partir da influência das frações agrárias que dominam e dirigem a sociedade política, através dos seus aparelhos. Assim sendo, as formas históricas de concentração fundiária e seu fortalecimento até a atualidade expressam as relações de poder baseado na preponderância de interesses da propriedade privada e dos grupos que exercem a hegemonia no tempo e espaço, desde a gênese do país.

Observa-se, contemporaneamente, o *continuum* da luta de classes pelo direito à terra no Brasil, que agrega múltiplas formas de acesso coletivo e comunitário por meio de terras indígenas, quilombolas, tradicionalmente ocupadas ou conquistadas após luta para fins de Reforma Agrária de um lado; e, de outro, "reafirmação de formas monopolistas de controle da propriedade privada da terra no Brasil, favorecidas por ações de diversas esferas do Estado Brasileiro" (ALENTEJANO, 2012, p. 742). A negação da terra e a produção de desigualdade, exclusão e desumanização da gente que habita e produz, mas que não tem direito fundamental sobre a terra e produção, são recorrentes em muitos momentos na história do país e permanentes até hoje, principalmente no processo de redemocratização, quando a questão da Reforma Agrária se torna um tema impulsionado por tensões e conflitos acirrados através das lutas ensejadas pelos trabalhadores do campo.

Desde o período colonial, a formação sócio-histórica do Brasil é assentada sob a vinculação entre os interesses agrários e o desempenho das funções jurídico-políticas do Estado que apresenta, desde a sua gênese, o caráter de defesa dos interesses classistas dos grandes proprietários de terra – característica que definiu no decurso da história social e política do país. Assim, por meio da conservação do monopólio da terra e do rígido controle das populações rurais, as relações de poder visaram barrar o seu processo de

---

de funcionamento do capital na agricultura Marx chamou de teoria geral da renda da terra" (STEDILE, 2012, p. 667). Para tanto, "ele partiu das concepções elaboradas sobretudo por Adam Smith, Johann Karl Rodbertus, David Ricardo e Thomas Robert Malthus, que trataram do tema usando também a denominação de renda da terra. Marx se apropriou dessa designação e a utilizou como referência à teoria do desenvolvimento do capital na agricultura" (STEDILE, 2012, p. 668). Lançou-se, assim, à aprofundamentos tendo como método a economia política do materialismo históricodialético: "[...] poderíamos dizer que a renda da terra é um valor acima do lucro médio que todos os produtores capitalistas auferem e que é inserido no valor das mercadorias agrícolas vendidas, mas que se destina apenas aos que são proprietários da terra. Essa renda da terra é resultante apenas do fato de existir a propriedade privada da terra. Por isso, Marx chamou a esse tipo de renda auferida pelos proprietários capitalistas da terra de renda da terra absoluta – porque se refere a um 'direito' privado, adquirido de forma absoluta, que ninguém contesta em função do regime político existente no capitalismo – o qual determina a propriedade privada dos meios de produção e, no caso, também de um bem da natureza" (STEDILE, 2012, p. 669).

afirmação enquanto classe, isto é, a transformação dos povos que habitam o espaço rural em campesinato autônomo e estável (CAMARGO, 2004).

O projeto político de controle das populações rurais partira, nesse sentido, da compreensão clara, no seio das frações da burguesia, da posição estratégica que esse grupo representara no confronto entre a sociedade agrária e a sociedade industrial. No caso brasileiro, há análises historiográficas que atestam uma história mais recuada de luta dos trabalhadores rurais, que, segundo Ribeiro (2010), localiza-se desde a primeira metade do século XIX. Segundo a autora, embora tenha sido a partir da década de 1950 que os trabalhadores rurais passaram a se organizar mais solidamente em sindicatos, existiram inúmeras manifestações anteriores que contaram com a participação ativa dos trabalhadores rurais, como: a Cabanagem, no Pará (1831-1840); a Balaiada, no Maranhão (1838-1841); o Bloco Operário e Camponês no Rio de Janeiro (1926); o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Campos, Rio de Janeiro (1938); o de Ilhéus e Itabuna, na Bahia (1952); o de Barreiras, em Pernambuco (1954); e o de Bragança Paulista (1957) (RIBEIRO, 2010, p. 30). Com isso, parte-se do entendimento de que os camponeses e trabalhadores rurais são sujeitos históricos que construíram processos de resistências, mesmo enfrentando a coerção e o convencimento como estratégias de sujeição por parte das frações agrárias.

No contexto da chamada "modernização dolorosa", como denominou José Graziano da Silva (1982), que compreendeu o período a partir da década de 1930 até o final do século XX, houve a entrada do capitalismo industrial e, com isso, a agricultura brasileira se modernizou por meio de investimentos de capitais. Esta modernização configurou-se como "dolorosa" porque, na medida em que desenvolveu forças produtivas do capital na produção agrícola, também provocou a expulsão de milhares de sujeitos do campo para a cidade ou para novas fronteiras agrícolas em busca de novas terras (STEDILE, 2012).

Entende-se que, no contexto de final do século XX e primeiras décadas do XXI, localiza-se um tempo de influências de um capitalismo globalizado pelas empresas agrícolas transnacionalizadas e pelo capital financeiro (STEDILE, 2012). Nesse contexto, observa-se a contínua reafirmação do sistema latifundiário no país através das bases legais do país e a priorização de um modelo produtivo definido e praticado pelas frações agrárias no poder, a saber: o agronegócio.

Observa-se, ainda, que os indicadores desse mesmo contexto apontam a elevada concentração fundiária, onde apenas 1% dos proprietários controla 46% de todas as terras;

no elevado índice de concentração da produção agrícola, somente 8% dos estabelecimentos produzem mais de 80% das *comodities* agrícolas[33] exportadas; 80% das terras são destinadas à monocultura de soja, milho e cana-de-açúcar e pecuária extensiva; a economia é dependente, "reprimarizada" e subordinada ao capital financeiro (STEDILE, 20112, p. 643). Sob ótica crítica, são problemas agrários que determinam a reprodução de contradições sociais e econômicas na produção da vida e existência no campo, entre elas: a expulsão dos sujeitos do campo, a ampliação da pobreza estrutural, a negação de direitos à educação e saúde no campo, a intensificação da violência no campo, a precarização do trabalho e as condições análogas à escravidão cada vez mais presentes.

O processo de construção do sindicalismo rural patronal e dos trabalhadores rurais está ligado às disputas pela terra e questões relativas ao exercício do poder e da hegemonia no campo. Sob este pano de fundo que as discussões sobre o sindicalismo rural corporativista e a questão da terra e hegemonia tomam sentido no presente estudo, principalmente quando se busca mapear as estratégias de dominação das frações agrárias na sociedade política e sociedade civil, e as formas de controle sobre a organização dos sujeitos do campo em suas formas de organização e resistência.

Tendo como referência os estudos de Mendonça (1997; 2005; 2006; 2010; 2016; 2018), tomou-se como importante a realização de levantamentos dos quadros dirigentes da CNA/ SENAR e CONTAG, como APHs de classes sociais antagônicas, as bases sociais a eles agremiadas e seus mecanismos de renovação/continuidade, além de suas demandas e agendas econômicas, políticas e pedagógicas, na problematização das relações entre Estado, poder, sindicalismo corporativista e hegemonia no campo.

Para tanto, inicia-se o percurso de estudo através da discussão sobre o referencial gramsciano de leitura das relações Estado, poder e sindicalismo, bem como as categorias de análise como APH na disputa pela hegemonia.

[33] "O termo commodities agrícolas engloba produtos originários de atividades agropecuárias, vendidos em quantidades consideráveis, no mercado internacional, em sua forma natural ou após passarem por um processamento inicial necessário à sua comercialização. Commodities agrícolas não são, portanto, produtos industrializados, os quais incorporam significativo valor, adicionado às matérias-primas utilizadas para a sua produção. O trigo em grão é uma commodity agrícola, mas não o pão, o macarrão e outros produtos derivados do trigo e que passam por processos manufatureiros" (DELGADO, 2012, p. 136).

2.1 Gramsci, Estado e sindicalismo: questões iniciais

Inicialmente, para se pensar essas questões em torno da complexidade da sociedade civil e sociedade política, é importante perguntar o que é o Estado em Gramsci e como esse esquema teórico pode ser útil para entender as relações de poder em torno da disputa pela hegemonia da cultura e educação (no campo) entre os anos 1990 e primeira década dos anos 2000. Parte-se, assim, de uma discussão sobre o Estado como categoria de análise em Gramsci e como esse caminho metodológico faz-se útil para a presente pesquisa.

Gramsci (Q10 II, 41. VI, 1.310 [CC, 1, 379]), como pensador marxista, alinhado, portanto, ao materialismo histórico-dialético, estabeleceu, não de forma simplista, que "o Estado *ut sic* não produz a situação econômica, mas é a expressão da situação econômica". Dessa forma, o Estado é um "agente econômico" determinado pelas estruturas do capital e pela "função produtiva das classes sociais" (GRAMSCI, Q10 II, 61, 1.359 [CC, 1, 425]). Porém, as classes fundamentais produtivas não são reduzidas apenas à condição de um determinado mundo econômico de forma concreta, há que se considerar metodologicamente a complexidade filosófica e política que a compõe; do contrário, tomar-se-ia um conceito absoluto de Estado (LIGUORI, 2017).

Nesse sentido, ao refletir o Estado como coerção, inicialmente, Gramsci utilizou uma expressão atribuída a Lassalle[34]: "Estado 'guarda-noturno' *(veilleur de nuit)*" com seus correspondentes "Estado *carabiniere*", "gendarme", "Estado policial". Apesar de apresentar poucas notas dedicadas à essa expressão, Gramsci (Q 5, 69, 603) trabalhou a noção de um "[...] Estado cujas funções são limitadas à segurança pública e ao respeito das leis, enquanto o desenvolvimento civil é deixado às forças privadas, da sociedade civil". Esta seria, para Gramsci, a concepção liberal de um "Estado mínimo" ou "Estado-coerção", que se assenta em "liberdade negativa". Do lado oposto ao "Estado guarda-noturno", para Liguori (2017, p. 603), estaria o "'Estado ético' ou o 'Estado

[34] Ferdinand Lassalle (Breslau, atual Polônia, 1825 - Genebra, Suíça, 1864). Político e pensador alemão. Nascido em uma família de comerciantes judeus, estudou em Breslau e Berlim. Depois de uma breve estadia em Paris, o que lhe permitiu conhecer o movimento socialista francês, em 1845, ele se juntou à Liga dos Justos. Durante sua participação na revolução alemã de 1848, pela qual foi preso, fez amizade com Karl Marx. No mesmo ano, tornando-se um dos maiores expoentes do socialismo alemão, fundou a Associação Geral dos Trabalhadores Alemães, o primeiro movimento socialista do país com algum significado. Ele gozava de grande consideração entre os trabalhadores, mas sua ideia, embora influenciada por Marx, desenvolveu posições opostas ao marxismo sobre a estratégia revolucionária. Defendeu, em contraposição a Marx, o sufrágio universal como meio de conquista de poder para a classe trabalhadora e, também, defendeu a unificação alemã e Otto von Bismarck como seu arquiteto necessário, o que o colocou ao lado do Estado e em frente à burguesia (RUIZA, M.; FERNÁNDEZ, T.; TAMARO, E., 2004).

intervencionista' em geral", que, segundo ele, seria o precursor do "Estado em sentido integral" de Gramsci.

O entendimento do "Estado ético" em Gramsci (Q8, 179, 1.049 [CC, 3, 284]) tinha a ver com o exercício da função autônoma, educativa e moral do Estado laico, onde se daria a intenção de "elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes". Para Gramsci (Q8, 179, 1.049 [CC, 3, 284]), de certo modo, "todo Estado é ético", na medida em que todo Estado indica Estado-hegemonia com a necessidade de manter as condições de produção através da formação de sujeitos alinhados à materialidade do modo de produção que domina (LIGUORI, 2017). Nesse sentido, destaca-se a seguinte citação de Gramsci (Q 26, 6, 2.302 [CC, 4, 85]):

> Não se insiste no fato de que nesta forma de regime (que, afinal, jamais existiu a não ser no papel, como hipótese-limite) a direção do desenvolvimento histórico pertence às forças privadas, à sociedade civil, que é também 'Estado', aliás, é o próprio Estado.

Em suma, o Estado, como "guarda noturno" é uma espécie de concepção de Estado moderno na forma pura. Contudo, é limitada, uma vez que um Estado não se reduz ao restrito defensor da lei, ou à forma "Estado-coerção". O Estado compreende outras dimensões e territórios de atuação na garantia da conservação de poder da classe dominante.

O Estado "educador", nessa relação de construção de hegemonia em que se enquadra o Estado "ético", tem sentido fundamental. De acordo com Gramsci (Q15, 10, 1.765 [CC, 3, 330]), construir uma "opinião pública" implicaria uma tarefa de fazer criar um contexto favorável ao exercício da dominação através do "consenso ativo dos governados". Um processo dessa natureza tem forte componente de racionalização que, portanto, se distancia de qualquer caráter espontâneo ou casual. Sobre isso, afirmou:

> Pelo fato de que se age essencialmente sobre as forças econômicas [...] não se deve concluir que os acontecimentos da superestrutura sejam abandonados a si mesmos, ao seu desenvolvimento espontâneo, a uma germinação casual e esporádica. O Estado é 'racionalização' também nesse campo, é um instrumento de aceleração e taylorização, **opera segundo um plano, pressiona, incita, solicita etc**. (grifo nosso – Q8, 62, 978): escolas, jornais, igrejas, partidos, **sindicatos,** toponímia, nada

> parece deixado ao acaso para difundir um senso comum que confirma a ordem social vigente. O Estado – escreve ainda G. – é todo o conjunto de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente não somente justifica e mentem seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados (GRAMSCI, Q15, 10, 1.765 [CC, 3, 330 apud LIGUORI, 2017, p. 263 – grifo nosso).

O quadro teórico[35] de Antônio Gramsci (2001; 2015; 1980, 1981), sobre a categoria Estado, é pensado como Estado em sentido integral composto por um todo complexo que inclui sociedade civil e sociedade política e, portanto, uma multiplicação de vontades coletivas organizadas de forte caráter classista no embate pela hegemonia (GRAMSCI, 2001). Nesse sentido, a abordagem sobre o Estado deve partir do exercício de superar primeiramente uma visão personalista, "transcendental" ou maniqueísta de Estado. Ignorar isto dificulta sobremaneira o entendimento do caráter, do fundamento e das intencionalidades na disputa e produção de políticas públicas. Mendonça (2007) alerta que tal forma teórico-metodológica de ler a realidade permite um aprofundamento em torno das problematizações sobre a organização de poder e definição de políticas públicas.

> Somente assim creio ser viável compreender a efetividade de determinada política pública em detrimento de outra ou ainda porque diretrizes distintas de práticas estatais encontram-se, muitas vezes, superpostas posto que emanadas de órgãos diferenciados. O essencial para a análise do Estado e das políticas públicas é tomá-las enquanto resultado do embate entre frações de classe distintas, em disputa pela inscrição de seus projetos junto as agências de Estado em seu sentido restrito (MENDONÇA, 2007, p. 16).

A inexata compreensão desse sentido político do *Estado em sentido integral* provoca uma leitura reduzida que prejudica, em larga medida, o entendimento da organização e do funcionamento das relações de poder e hegemonia. O mapeamento dessas relações de poder pode ajudar sobremaneira na construção de uma leitura que permite um aprofundamento e a superação do caráter assimétrico que compõe essa engrenagem. É preciso, assim, identificar e mapear agentes e agências a serviço da

[35] Utilizou-se, na presente pesquisa, as edições críticas do Instituto Gramsci, organizadas por Valentino Gerratana – Tomos 1 ao 6 – de *Cuadernos de la cárcel*, Ediciones Era, México, 1981. Além dessa obra, buscou-se como referência as edições dos *Cadernos do Cárcere*, editadas por Carlos Nelson Coutinho através da Civilização Brasileira, publicadas na 8ª edição em 2017 – volumes 1 ao 6. Além disso, seus Escritos Políticos 1910-1920/1921-1926.

manutenção da ordem do capital. Nesse sentido, há que estabelecer os elos e as interrelações entre os sujeitos e suas vinculações, para se entender a dinâmica de produção da hegemonia (MENDONÇA, 2005). De forma específica, no objeto em estudo, buscou-se fazer esse exercício em relação à questão do poder das frações agrárias, o sindicalismo rural corporativista e o Estado restrito. Isso se fez necessário, primeiramente, para não se recair no uso de imagem do Estado "guarda noturno", que apenas exerce a coerção, ou Estado "sujeito", que define abstratamente as políticas e demandas, ou ainda como a forma reduzida de Estado como "governo" que comanda, porém sem rosto e identidade. Abordagens dessa natureza não permitiriam, por exemplo, aprofundamentos em torno do porquê de projetos do agronegócio, sobretudo na esfera educacional, conseguirem se impor frente às demandas dos movimentos sociais do campo no contexto em estudo e na atualidade.

Dessa forma, o Estado ampliado[36], para Mendonça (2018), é a principal contribuição de Gramsci à renovação do marxismo em inícios do século XX. Segundo Fontes e Mendonça (2012, p. 62), isso ocorre "[...] superando as dicotomias vontade *versus* imposição, sujeito *versus* sociedade e base *versus* superestrutura, através de uma análise cuja ênfase é histórica". Em Gramsci, o Estado é um todo complexo, uma relação social que se movimenta em torno da reunião de interesses políticos e econômicos diversos, conforme frações de classe social que ali se relacionavam no âmbito do alcance da hegemonia. Gramsci entende o Estado através de um ponto de vista dialético e orgânico em que a sociedade civil e a sociedade política possuem uma relação de unidade-distinção, onde a unidade é caráter fundamental e a distinção é compreendida como puramente metódica. Sobre isso, Gramsci (2001, p.20-21) definiu o seguinte:

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

[36] O termo "Estado Ampliado", construído por Buci-Glucksmann (1980), de "Estado Ampliado", possivelmente extraído a partir da referência de Gramsci no Q6, 87, 763 [CC, 3, 43], ao "Estado em sentido orgânico e mais amplo" (Estado propriamente dito e sociedade civil).

Gramsci chama a atenção para o fato de que a disputa pelo consenso pode ocorrer através do "conjunto de organismos designados vulgarmente como "privados", ou Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), no âmbito da própria sociedade civil, bem como através da ação do Estado restrito, que busca promover e generalizar a visão de mundo das frações de classe hegemônicas (MENDONÇA, 1997). A sociedade civil, assim, é uma expressão direta da hegemonia, que Gramsci definia também como um padrão de relações de poder estabelecidas entre os grupos sociais em uma dada situação política histórica. Há, portanto, uma relação orgânica e dialética entre sociedade civil e sociedade política, no sentido de disputar a hegemonia a partir da articulação, da coerção e do convencimento.

Tal ideia permite pensar que a hegemonia em Gramsci não é simplesmente uma questão de dominação, porque também requer, sobretudo, "direção", isto é, engloba um processo educativo-ideológico no sentido amplo, disputado entre diferentes grupos sociais e políticos, e o resultado de uma determinada configuração de forças em um determinado contexto histórico. Nesses termos, "a hegemonia nasce da fábrica" e necessita de uma quantidade mínima de intermediários profissionais (prepostos) da política e da ideologia, os intelectuais orgânicos. Gramsci (2001) destaca que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica, ou seja, a materialidade das relações de poder e dominação movida por correlações de forças que determinam os modos de cultura e formas de compreender a realidade através da obtenção, sobretudo dos "grupos sociais subalternos", de um consentimento ativo que "torne o gesto natural" (GRAMSCI, 2001).

Nesse sentido, há uma estreita associação entre os intelectuais e sua concepção de Estado. Os intelectuais são tomados como efetivos organizadores das vontades e da ação coletiva (MENDONÇA, 2018). Dessa forma, são agentes fundamentais à organização de um dado aparelho de hegemonia, agindo sob a formação de um consenso ativo das massas na adesão da ideologia das frações de classe que dominam. A direção do consenso das classes dominadas é uma das funções dos APHs, no sentido de garantir o poder de atuação sobre a maioria, sobretudo dos trabalhadores. Sobre isso, Gramsci (2001, v.1, p. 21) colocou o seguinte:

> Os intelectuais são "prepostos" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social

> [...]; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura "legalmente" a *disciplina dos grupos que não "consentem",* nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo.

Compreender esse processo significa superar uma visão distorcida, ou até abstrata, do Estado. Significa entender que o Estado, em sentido material e concreto na perspectiva gramsciana, inclui o sentido de classe e, nessa maneira, os movimentos em torno do conflito (entre e intra) classes e da conciliação em torno do interesse da classe que detém a hegemonia.

Estado, sociedade civil e produção atuam, assim, em uma tríade dialética, que não pode ser desconsiderada. Nesse campo, as funções "organizativas" e "conectivas" dos intelectuais se destacam, já que, para Gramsci, estes sujeitos possuem funções peculiares e historicamente determinadas nos processos de produção da hegemonia, mediadas pela sociedade civil (conjunto das organizações privadas da sociedade) e pelo Estado em sentido restrito. Entender esse aspecto a partir dessa perspectiva implicava, para Gramsci, uma aproximação concreta da realidade (VOZA, 2017). Dessa forma, o intelectual atua na produção do consenso sobre a ordem material vigente; porém, o faz de forma complexa e nada linear ou unilateral. Essa "questão política dos intelectuais" configuraria como um chamamento de Gramsci à consideração do problema da "função dos grandes intelectuais na vida dos Estados" (Q10 I, 1.211 [CC, 1, 283]).

Outro ponto importante que deve ser situado refere-se à questão sindical. Sobre estes aparelhos, Gramsci apresentou, ao longo do desenvolvimento de seus escritos, três perspectivas sobre o seu papel. Estas análises vão sendo construídas de acordo com as experiências políticas e o movimento histórico que o autor vivencia. Os dois primeiros momentos são identificados em seus *Escritos Políticos* presentes em *L'Ordine Nouvo*[37] (1919-1920), onde se observou uma visão positiva e, na sequência dos textos, uma visão negativa sobre papel e função. Nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci desenvolve uma análise mais densa e alinhada à visão aprofundada sobre o Estado ampliado, onde os

[37] "A *L'Ordine Nuovo*, revista semestral publicada entre 1º de maio de 1919 e 24 de dezembro de 1920 (entre 1919-1922 foi diário e órgão do Partido Comunista d'Italia [PCd'I], mais tarde tornando-se periódico), vincula-se a um período preciso da experiência política gramsciana em Turim do "biênio vermelho", em 1919-1920. É a revista que, dirigida por G., acompanha as lutas operárias e, em estreita relação com elas, teoriza uma 'democracia proletária' baseada no papel dos Conselhos de Fábrica" e no desenvolvimento do "trabalhador coletivo" na fundação de uma "nova ordem" para além da subordinação do capital (LIGUORI, 2017, p. 587).

sindicatos são inseridos em uma análise mais complexa que toma a hegemonia no interior da dialética sociedade civil e sociedade política.

Na *L'Ordine Nuovo* é possível identificar, inicialmente[38], a ideia de que os sindicatos são "instituições de vida social característicos da classe trabalhadora explorada" e que, portanto, expressariam potencialmente elementos do Estado socialista. Em texto posterior, "Sindicatos e Conselhos", de 11 de outubro de 1919, observa-se o desenvolvimento de um tom mais crítico, onde Gramsci tratou sobre o processo de burocratização dos sindicatos operários e distanciamento de projeto de reforma moral e intelectual da classe trabalhadora. Neste texto, Gramsci discute politicamente as aproximações e distanciamentos entre a práxis política dos sindicatos, enquanto entidades burocráticas de organização de classe, e os Conselhos de Fábrica, enquanto espaços de autonomia e "democracia proletária", que seriam a forma organizativa adequada à superação da subalternidade. Na perspectiva dos conselhos, o operário somente poderia conceber a si mesmo como produtor se se concebesse como parte inseparável de todo o sistema de trabalho que se condensa no objeto fabricado; apenas pode fazê-lo se vivenciar a unidade do processo industrial – que exige a colaboração do operário –, manual e qualificado – que conta com a participação do empregado da administração, do engenheiro e do diretor técnico.

Dessa forma, em *Sindicatos e Conselhos*[39], Gramsci diz que o sindicato é "o tipo de organização proletária específico do período histórico dominada pelo capital". Nesse sentido, o sindicato "é parte integrante da sociedade capitalista, e tem uma função que é inerente ao regime da propriedade privada". São tomados, assim, como espaços que assumem uma determinada definição, dependendo das forças e vontades de sua base em diálogo (ou choque) com a legalidade, contudo, resguardando sua forma burocrática. Nessa perspectiva, o sindicato transita entre a organização que reage e que se situa na defesa de um estado legal instalado numa burocracia. Essa discussão que inclui um estado contraditório ajuda a refletir sobre a caracterização do sindicato enquanto

> forma que a mercadoria-trabalho assume (e a única que pode assumir) em regime capitalista, quando se organiza para dominar o mercado: essa forma é um estafe constituído por funcionários, técnicos (quando são técnicos) da organização, especialistas (quando são especialistas) na

[38] Cf. GRAMSCI, A. *Democracia Operária*, [online] 21 de junho de 1919. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1919/06/21.htm>. Acesso em: 10 de junho de 2020.
[39] In: L'Ordine Nuovo, 11 de outubro de 1919. Disponível em: Sindicatos e Conselhos (marxists.org). Acesso em 10 de junho de 2020.

> arte de concentrar e dirigir as forças operárias de modo a estabelecer, em face do poder do capital, um equilíbrio vantajoso para a classe operária (GRAMSCI, 1920 *apud* COUTINHO, 2011, p. 79).

Nessa análise, Gramsci fala da incapacidade dos sindicatos em promover transformações sociais, uma vez que seu foco estaria pretensamente marcado por reformas em torno dos ganhos salariais, incentivando uma espécie de psicologia operária "mesquinha" e sufocando o "espírito revolucionário" (VAZ, 2020). Porém, nos *Cadernos do Cárcere*, a análise acerca da organização sindical toma um sentido mais amplo, na medida em que novas questões são postas a respeito da disputa pela hegemonia enquanto conjunto de força e consenso, como é o caso da função dos intelectuais orgânicos na organização da vontade coletiva, bem como a consideração sobre do Estado como mediação entre duas grandes superestruturas: sociedade política e sociedade civil.

No que diz respeito ao sindicalismo rural corporativista em estudo, entende-se, a partir da ótica de Gramsci, que duas questões precisam ser consideradas. Primeiramente, do ponto de vista histórico, os sindicatos, patronal e dos trabalhadores rurais, apresentam estrutura corporativista e, dessa forma, regulada jurídico-politicamente pela sociedade política. A CNA e a CONTAG são organismos regulados e controlados, em primeira instância, pelo Ministério do Trabalho, desde sua gênese em 1963. Essa é uma dimensão de que os sindicatos são aparelhos da sociedade civil intrínseca e dialeticamente relacionada com a sociedade política. Dessa forma, a dimensão da liberdade e autonomia político-administrativa é delimitada de acordo com a correlação de forças no interior da estrutura de governo. Portanto, essa relação não é estritamente unilateral, apresentando determinações e contradições de acordo com o movimento histórico real. Há, portanto, uma contradição que emerge e expressa, sobretudo, as tensões em torno do domínio de classe e a relação orgânica entre sociedade civil e sociedade política. Um exemplo disso é a hegemonia da CNA sobre o SENAR, a ser debatida em capítulos seguintes, que é uma questão determinada a partir da Constituição de 1988 e mantida posteriormente, apesar de reivindicações, pelo jogo de poder da organização política das frações agrárias no poder.

Na década de 1970, por exemplo, a CONTAG, enquanto representante de classe dos trabalhadores rurais, alinhada às determinações do Regime Militar, adotara uma postura burocratizada em relação às demandas sobre conflitos fundiários e defesa dos trabalhadores rurais no direito à terra. A CONTAG encaminhava relatórios de conflitos ao governo federal e fazia pedidos formais de desapropriação das terras por interesse

social de acordo com as normas do Estatuto da Terra. Cumpria a formalidade, porém não considerava a organização de ação coletiva e outras formas de manifestações populares, que fugissem das "cercas" da definição legal (MEDEIROS, 2012). O padrão sindical vigente, portanto, estava circunscrito à administração dos interesses de acordo com a permissão do Estado restrito. Porém, há que se considerar que o movimento real das tensões no campo e a emergência de movimentos sociais impulsionaram, na década posterior, contradições que puseram a questão do "imobilismo" de ação em questionamento no âmbito das bases sociais, sobretudo quando novas organizações sociais, como movimentos do campo, emergiram dos territórios de luta.

O segundo ponto refere-se à questão de tomar um sindicato, que representa ao mesmo tempo uma autoorganização de uma classe que precisa manter seu funcionamento legal e traduzir-se como APH na defesa dos interesses. Dessa forma, como pensar o sindicalismo corporativista como APH? Quais limites e possibilidades de uso desta categoria no contexto da regulação formal? Em que medida a luta de classes media esse processo?

O sindicalismo patronal visto como APH é uma contradição, que, para a pesquisa histórica, exige a necessidade primeira de levantamento de questões iniciais sobre a quem se dirige, qual base social organiza e quais objetivos propõem esse aparelho. Conhecer esses organismos implica aproximar-se do entendimento da organização, do funcionamento e da estrutura político-ideológica, que inclui o papel e atuação dos seus intelectuais orgânicos. Quando se aborda a necessidade, perguntas iniciais referem-se, assim, a questionamentos como:

> Trata-se de um APH da classe dominante dirigido para a própria classe dominante? Trata-se de um APH da classe dominante dirigido para uma atuação política voltada para as grandes massas? Ou ainda, trata-se de um APH forjado pela classe trabalhadora e seus aliados, que eventualmente se converteu em APH funcional para a dominação burguesa (HOEVELER, 2019, p. 56)[40].

De forma específica, a CNA e a CONTAG, enquanto representantes de classe localizados na materialidade do campo em disputa, tratam-se de APH dirigido por qual classe social? De que forma cada aparelho defende interesses e sob qual eticidade se ocupa na organização da produção coletiva, ou melhor, na disputa por visões de mundo?

[40] Disponível em: <1amandavilela22,+2019-II-12-HOEVELER-Rejane+(1).pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2020.

A qual eixo ideológico da consciência social que cada APH se vincula? São semelhantes ou antagônicos?

O Estado tem e pede o consenso, mas também "educa" este consenso, através de uma estrutura que tenta moldar a "opinião pública", através de associações políticas e sindicais, porém utiliza-se de organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente (GRAMSCI, 2001). Desta forma, a educação do consenso implica o consenso em torno da conservação de poder e hegemonia dos governantes, nesse caso, as frações dominantes (agrárias) quando se aborda a CNA como aparelho, que está localizada no interior da estrutura de governo, demandando e determinando processos e leis. Sobre esse ponto, a presença e a atuação dos seus intelectuais dirigentes, a serem abordadas no presente capítulo, expressam dinâmicas dessa questão.

Dessa forma, estas questões sobre sindicalismo rural corporativista, sua condição (contraditória) de APH e a disputa pela hegemonia abrangem também a ideologia como categoria dialética que ajuda a pensar ou desvelar o interesse de classe, como assinala Marx na alegoria da "câmara escura" e a imagem invertida. Entende-se, assim, que a abordagem em Gramsci não constitui uma definição de uma atuação cultural e ideológica em sentido restrito, como assinalaram críticos conservadores que tentam distorcer seu pensamento, sobretudo nos últimos anos.

Assim sendo, os princípios ideológicos compõem uma ideia de consenso que, tal como na "câmara escura", mostram-se invertidos a serviço da classe que domina e que justifica os seus interesses, alterando a leitura dos fenômenos e agindo na conservação das bases materiais de exploração. Nesse caso, aponta-se a CNA como APH das frações agrárias dominantes, que expressam e agem nesse lugar de domínio e força repressiva contra os interesses dos trabalhadores do campo, representados formalmente pela CONTAG.

Desse modo, o estudo sobre a história do sindicalismo rural corporativista tenta se aproximar das questões acerca do conhecimento sobre a organização e a disputa pelo consenso ativo dos governados através da análise de APHs que possuem uma estrutura corporativista, onde a relação sindicato e Estado é orgânica em sua composição jurídica e política. Para tanto, Gramsci ajuda, também, a pensar as organizações sindicais patronais – considerando especificidades de classe, agendas e determinações no interior do Estado restrito – e a materialidade capitalista que determina a economia política das lutas de classe junto a esses organismos políticos.

Nesse sentido, a questão entre capital, terra e trabalho integraram o campo de problematizações sobre os APHs, bem como seus agentes e agências, em direção à busca das bases sociais a eles agremiadas e seus mecanismos de renovação/continuidade, além de suas demandas e agendas econômicas, políticas e pedagógicas. Nesse mesmo caminho, buscou-se pesquisar sobre os sujeitos que dirigiam e lideraram a CNA, entendendo suas vinculações de classe e ideologia, bem como suas relações políticas com outros APHs no âmbito do poder e da inserção no Estado restrito. Apresentou, como pano de fundo nesse espaço-tempo, a defesa por uma política agrária de feição conservadora, sobretudo quando se aborda o debate acerca da Reforma Agrária no final da década de 1980, entendida como a preponderância de interesses das frações agrárias na definição de legislações e políticas públicas, que atendessem a conservação de estruturas de concentração fundiária e maximização de lucros.

2.2 A formação do sindicalismo corporativista rural no Brasil e luta de classes: a CNA e a CONTAG

As associações sindicais rurais, tanto patronais quanto de trabalhadores, foram regulamentadas pelo Estatuto do Trabalhador Rural, promulgado durante o Governo João Goulart, em 02 de março de 1963, que teria permitido a extensão de alguns direitos trabalhistas ao campo, ao mesmo tempo em que forneceu as bases para organização do sindicalismo rural atrelado ao Estado (RAMOS, 2006).

Anteriormente, em 1939, houve uma tentativa de engendrar a sindicalização do meio rural durante o Estado Novo. O processo se deu com a criação da Comissão Sindical da Agricultura Brasileira, composta por integrantes das frações agrárias, como é o caso da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), que propôs a criação de uma associação patronal agrícola subsidiada pelo Estado, de caráter associativo e não sindical, vinculada ao Ministério da Agricultura e não o Ministério do Trabalho. A justificativa de uma organização associativa é que, segundo a Comissão, não havia embates entre patrões e empregados no campo. A proposta foi aprovada através do Decreto-Lei nº 8.127/45, instituindo como representação a Confederação Rural Brasileira (CRB), criada em 1951. A norma legal também não permitia a organização dos trabalhadores rurais na forma corporativista e reconhecida pelo governo (RAMOS, 2005). A não ocorrência desse enquadramento na estrutura corporativista sindical ainda no Estado Novo deveu-se,

segundo Ramos (2010), às pressões de algumas frações da classe dominante agrária junto à sociedade política.

A CNA, então substituta da CRB, e a CONTAG são criadas em fevereiro de 1964, sofrendo influências das diretrizes da Ditadura Militar e, a partir de 1985, passam por redefinição nas estratégias de representação. Ambas compõem o chamado sindicalismo corporativista, que se refere, de acordo com Rodrigues (2009), como associações profissionais, criadas desde a década de 1940[41], controladas pelo Ministério do Trabalho, cujas características fundamentais são a unicidade sindical e ao obrigatoriedade do reconhecimento do sindicato por autoridades da sociedade política. Numa tentativa de definição, Rodrigues (2009, p. 46) colocou ainda o seguinte:

> Como ocorre com outros (e fundamentais) conceitos das ciências sociais, variam as definições de corporativismo. Geralmente, o conceito é entendido como uma forma de organização das classes sociais, ou das "forças produtoras", através de uma ação reguladora do Estado, que busca integrar os grupos profissionais representativos do Capital e do Trabalho em organizações verticais e não conflitivas. As associações de representação de interesses existem em virtude do reconhecimento que lhes é outorgado pelo Estado, que lhes fixa as modalidades de atuação e relacionamento mútuo, de modo que o funcionamento das "partes" e suas demandas excessivas sejam contidos e "harmoniosamente" integrados em benefício de todo o organismo. Cumpriria reconhecer os "grupos naturais" que se estabelecem na sociedade, relacionando-os de modo a evitar tanto os "excessos" do liberalismo individualista quanto os do socialismo estatista. O Estado reconhece a existência das classes sociais e de seus interesses, mas procura reduzir ou eliminar o conflito.

Tal conceituação parte de uma noção de Estado como "sujeito", que estabelece o corporativismo como um tipo de medida intervencionista nas relações de trabalho. O Estado, como entidade imparcial e mediadora, regula conflitos e determina territórios de atuação. Esta compreensão possui uma certa noção abstrata na medida em que apresenta um Estado eminentemente coercitivo, como aquele que "concede" o funcionamento, "sujeita" os sindicatos, "estabelece" padrões de vida associativa e "controla" o monopólio

[41] Em 1939, houve uma tentativa de engendrar a sindicalização no meio rural durante o Estado Novo. O processo se deu com a criação de uma Comissão Sindical da Agricultura, composta por integrantes das frações agrárias, que propôs a criação de uma associação patronal agrícola subsidiada pelo Estado, de caráter associativo e não sindical, vinculada ao Ministério da Agricultura e não ao Ministério do Trabalho. A justificativa de uma organização associativa foi a de que, segundo a Comissão, não havia embates entre patrões e empregados no campo. A proposta foi aprovada através do Decreto-Lei nº 8.127/45, instituindo como representação a Confederação Rural Brasileira (CRB), criada em 1951. A norma legal também não permitia a organização dos trabalhadores rurais na forma corporativista e reconhecida pelo governo (RAMOS, 2005).

de representação política. Não se considera, assim, uma forma concreta das relações que determinam a constituição do Estado, fato já anteriormente discutido quando se apresentou a compreensão gramsciana de Estado em sentido integral. A partir disso, a noção de corporativismo ganha materialidade e movimento dialético de coerção-consentimento, no âmbito da luta de classes, dentro das relações e correlações de força na sociedade política e sociedade civil. O Estado assume contornos complexos nessa ordem, já que, nessa monta, os aparelhos da sociedade civil podem estabelecer redes de poder no interior da sociedade política, e vice-versa, na disputa pela hegemonia.

A configuração de estruturas sindicais corporativistas é uma questão que complexifica o debate, pois tais estruturas são, como visto, reguladas jurídica e politicamente pela sociedade política, mas possuem um caráter de APH, com autonomia, interesse e definições conforme sua vinculação de classe social. Percebe-se, assim, sobretudo a partir do final da década de 1980, uma relação cada vez mais orgânica entre sindicato patronal e Estado, enquanto unidade dialética entre sociedade civil e política. Desta forma, o domínio das frações agrárias e o avanço de sua organização e direção no interior do Estado restrito, sobretudo através dos conselhos deliberativos, bem como no setor legislativo e executivo, permitiu que se desse a ampliação da concessão de poder e autonomia na atuação da CNA, questão que já não é colocada na mesma medida em relação à CONTAG.

A confederação patronal, enquanto organização de classe, é, historicamente, uma instituição ligada ao aparato estatal restrito, constituindo-se como espaço privilegiado de disputas entre setores da sociedade civil. Em torno dela são reunidas todas as federações de agricultura – uma por estado – de grandes e médios "produtores rurais" – assim autointitulados –, que, por sua vez, também aglutinam todos os sindicatos rurais desta categoria no território nacional. Essa organização patronal defende os interesses dos empresários do agronegócio e de latifundiários tradicionais junto ao Governo Federal, ao Congresso Nacional e aos tribunais superiores do poder Judiciário.

Sobre a CONTAG, Ramos (2011) coloca que sua fundação, também no contexto da década de 1960, foi marcada por intensos embates fundiários entre diversas organizações de trabalhadores rurais. Neste processo, inseriu-se o Partido Comunista Brasileiro (PCB), através de uma organização criada sob sua orientação: a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), fundada em 1954, por ocasião do II Congresso dos Trabalhadores Agrícolas, que fomentava a criação de sindicatos rurais. Outro sujeito político que disputara hegemonia nesse processo de formação do

sindicalismo rural da CONTAG foi a Igreja Católica. No interior desta, existiam grupos em disputa: de um lado, o setor ligado à CNBB que detinha grande influência no nordeste e no Estado de São Paulo; de outro, estava a Ação Popular (AP), vinculada a grupos de esquerda e que contestava as relações de poder vigentes no campo (RAMOS, 2011).

Portanto, a questão da terra quando do surgimento das confederações corporativistas sindicais coincide com a primeira crise do modelo capitalista da industrialização dependente, além do reascenso do movimento de massas no país e a emergência das primeiras organizações camponesas, com caráter de classe, como exemplos: ULTAB, Ligas Camponesas, Movimento dos Agricultores Sem-Terra (Máster), no sul, além das Frentes Agrárias a partir do trabalho de base católica de viés conservador, ou de perspectiva progressista como MEB, organizado pelo CNBB. Tal efervescência ajudou a compor um cenário favorável ao florescimento de inúmeros programas e teses políticas em defesa da reforma agrária (STEDILE, 2005).

Nesse contexto de tensões e contradições, o sindicalismo corporativista rural, segundo Ramos (2011), se expandiu e consolidou consideravelmente durante a ditadura militar. A CNA vivenciou um processo de expansão da representação junto à sociedade política, enquanto a CONTAG encontrou restrições políticas, que não a impossibilitou de atuar de forma absoluta, mas caracterizou um controle mais próximo em suas agendas e ações junto à base sindical, sobretudo quando acirravam-se as pautas sobre a situação de lutas pela posse da terra envolvendo posseiros e meeiros *versus* supostos proprietários de terra; ou seja, lutas por melhor remuneração e por acesso à terra (MEDEIROS, 2012).

A partir dos elementos mencionados, buscar-se-á, portanto, problematizar como se deu o processo histórico de gênese e consolidação da CNA e da CONTAG enquanto entidades de representação de classes antagônicas (respectivamente, patronato rural e classe trabalhadora no campo), disputa pela hegemonia e sua relação com a reprodução do capital agrário.

2.2.1 A CNA como APH da burguesia agrária: considerações históricas e políticas

Importante destacar que a produção acerca da CNA[42] e CONTAG[43] abrange, de forma preponderante, pesquisas sobre a disputa pela reforma agrária entre 1964, período de criação das agremiações e o início do processo de redemocratização e o debate sobre a Constituição Federal e o Plano de Reforma Agrária. Observou-se, tanto relativamente à CNA como à CONTAG, vazios no tocante a debates sobre educação rural, educação no/do campo e/ou formação profissional rural. Avalia-se, assim, que a literatura historiográfica, relativa aos dois APH's em estudo, dedicou especial interesse à atuação e propostas CNA e CONTAG no âmbito da Reforma Agrária, e as disputas entre burguesia agrária e classe trabalhadora do campo no âmbito do Estado restrito, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990.

Sobre a CNA, os estudos estão localizados em sua maioria na região sudeste, com tom majoritariamente crítico, realizados na esfera das pós-graduações. Há presença de pesquisas com caráter propagandístico sobre atuação da CNA, sobretudo em relação ao desenvolvimento do agronegócio no Brasil. Considera-se a quantidade ainda incipiente de pesquisas sobre as relações de poder e atuação no interior do Estado restrito, considerando a intensificação de ações e influências nas definições de políticas públicas dos agentes e das agências relacionadas à CNA, sobretudo nas últimas décadas. Sobre a CONTAG, constatou-se a tendência de estudos sobre reforma agrária, lutas sindicais, a questão da mulher, políticas públicas e formação de quadros.

---

[42] No tocante aos estudos sobre a CNA, podemos elencar as seguintes pesquisas: LEAL, Giuliana Franco. *Guardiões da propriedade*: organizações da burguesia agrária e reforma agrária – um estudo sobre a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA (1995-2001). Campinas, 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002; RAMOS, Carolina. *Sindicato patronal rural e reforma agrária no Brasil:* uma análise da atuação da Confederação Nacional de Agricultura frente às políticas governamentais voltadas para a questão fundiária (1961-1970). Niterói, 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006; _____. *Capital e trabalho no sindicalismo rural brasileiro*: uma análise sobre a CNA e sobre a CONTAG (1964-1985). Niterói, 2011. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

[43] Sobre a CONTAG, destacam-se as pesquisas: SILVA, Iby Montenegro de. *A CONTAG em perspectiva*: um estudo sobre a formação política. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013; SOUSA, Baltazar Macaíba. *Sindicalismo rural*: burocratização e autonomia – análise da filiação da CONTAG à CUT. Fortaleza, 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006; TAVARES, Ricardo. *CONTAG*: da ditadura à transição – memória social e construção política do campesinato. Rio de Janeiro,1992. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992; além dos estudos de Ramos (2006; 2011).

Para iniciar, os sindicatos corporativistas rurais (da burguesia agrária e dos trabalhadores rurais), ao contrário dos industriais ou do comércio, foram implantados apenas na década de 1960. Tal fato se deveu às pressões das frações agrárias junto ao Estado Novo no sentido de inviabilizar esse processo sobretudo de organização dos trabalhadores rurais, além de que Getúlio Vargas centralizava os assuntos relativos à agricultura. Havia, nesse sentido, argumentos de defesa do controle do Estado restrito sobre as demandas relativas ao fomento da grande produção e contenção do êxodo rural. A respeito disso, destaca-se:

> [...] estes argumentavam que era necessário o Estado intervir junto à agricultura a fim de corrigir o desequilíbrio existente entre este setor e a indústria. Afirmavam também a necessidade de expandir a legislação sindical ao campo, pois consideravam que o êxodo rural era, em parte, ocasionado pela falta de amparo governamental aos trabalhadores agrícolas (RAMOS, 2006, p. 17).

As frações da classe dominante agrária representadas pela Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) – entidade representativa de proprietários rurais, com sede no Rio de Janeiro, impuseram dificuldades à organização em sindicatos, sob argumentos de que uma suposta especificidade da natureza das atividades agrícolas não permitia esse ordenamento (RAMOS, 2006). Com forte atuação na Comissão Sindical da Agricultura Brasileira, responsável em construir a legislação sob essa questão, a SNA influenciava os trabalhos. Entre discordâncias sobre a forma de organização do sindicalismo corporativista que culminavam em suspensão de decretos, principalmente referente à aceitação de sindicalismo corporativista de trabalhadores, foi aprovado o decreto nº 8.127, em 24 de outubro de 1945. Este dispositivo não previa divisão, como no meio urbano, entre sindicalismo patronal e de trabalhadores, mas englobava os profissionais rurais, caracterizados como os proprietários, parceiros ou arrendatários. Sobre a caracterização da entidade, Ramos destacou:

> A CRB teria caráter associativo (e não sindical) e estaria vinculada ao Ministério da Agricultura (e não ao Ministério do Trabalho). Além disso, a entidade não dependeria financeiramente do imposto sindical e, sim, de subvenções do governo e da contribuição dos associados. Para se filiarem à CRB, as associações rurais deveriam contribuir com quotas, estar organizadas dentro do padrão da Confederação e obedecer às normas e regulamentos fixados, como o de que as associações só poderiam se dirigir aos poderes públicos dando conhecimento prévio à

> CRB sobre o assunto. Por outro lado, estas associações obteriam, através da CRB, subvenções governamentais e não poderiam sofrer intervenção do Ministério da Agricultura, exceto quando solicitada pela própria Confederação (RAMOS, 2006, p. 19)

Apesar do interesse comum de barrar um possível processo organizativo com o sindicalismo corporativista dos trabalhadores rurais, a configuração da CRB é fruto da correlação de forças entre as frações agrárias dominantes, que, em conflito de poder intraclasse[44], disputavam poder e influência junto aos seus membros e agências estatais. De forma clara, a Sociedade Rural Brasileira (SRB), composta majoritariamente pelos cafeicultores paulistas, fora contrária a atuação da CRB, não a reconhecendo como representação nacional. É importante colocar que a CRB sofria forte influência da SNA[45], elemento que ajudava a acirrar as tensões, já que essas entidades disputavam a legitimidade representativa junto à burguesia agrária nacional (RAMOS, 2006).

Nesse sentido, segundo documento do Serviço Nacional de Informações (SNI) relativo à posse da Diretoria da SRB, no Triênio 1984/1987, ficou notório o conflito de representação.

> A dimensão do papel que a SRB se propõe a desempenhar como representante do setor agrícola, pode ser questionado em dois pontos: primeiramente, porque a maioria (cerca de 80%) dos membros da Diretoria (Departamentos mais Conselho Superior) estão radicados em São Paulo que, embora venha respondendo aproximadamente por aproximadamente ¼ do valor da produção agrícola das regiões do Sul, Sudeste e Centro-Oeste, existem estados como PARANÁ, MINAS GERAIS E RIO GRANDE DO SUL os quais não estão proporcionalmente representados na SRB. Em segundo lugar, agora mais dentro da própria agricultura paulista, uma outra entidade, a FEDERAÇÃO DA AGRICULTURA DO ESTADO DE SÃO PAULO – FAESP, é quem exerce, sem dúvida, maior representatividade junto à

[44] "A CRB, criada a partir do decreto, permitiu que setores da sociedade civil – sobretudo aqueles organizados em torno da SNA – representassem oficialmente a agricultura brasileira, o que resultou no alijamento dos interesses não apenas dos trabalhadores, como também de algumas frações da classe proprietária rural – o que pode ser observado pela oposição desempenhada pela SRB neste contexto. Desta forma, com a criação de um órgão oficial representativo dos proprietários rurais ocorreu um reordenamento das disputas intraclasse dominante agrária que resultou em estratégias distintas engendradas pela SNA e pela SRB. Enquanto a primeira obteve espaço junto à representação corporativista, a entidade paulista tratou de exaltar sua independência política, seu caráter de organismo privado e sua vocação democrática liberal" (RAMOS, 2006, p. 20).

[45] Conforme Ramos (2006, p. 20): "A título de exemplo, pode-se destacar que entre os anos de 1961 e 1964 – período abordado neste capítulo – dos 13 membros que compuseram a diretoria geral da CRB, sete também participavam dos quadros da SNA. Eram eles: Íris Menberg – presidente da CRB e membro do Conselho Consultivo da SNA; Edgar Teixeira Leite – vice-presidente da CRB e da SNA; Geraldo Goulart da Silveira – secretário de ambas as entidades; Mario Penteado – secretário da CRB e membro do Conselho Consultivo da SNA; Amaro Cavalcanti – tesoureiro da CRB e da SNA; e Flavio da Costa Brito – tesoureiro da CRB e diretor técnico da SNA."

> classe produtora, principalmente pelo contato direto que mantém com cerca de 205 sindicatos de produtores rurais espalhados pelo Estado (SNI, 1984, p. 03).[46]

Os choques de poder ocasionaram uma lentidão no processo de início das atividades da CRB, que ocorreram apenas em 1951. E, em fevereiro de 1964, essa entidade é substituída pela CNA como órgão de caráter sindical e representação política de classe.

Importante destacar que, a partir dos anos 1950, houve, no Brasil, um intenso debate relacionado mais diretamente aos temas agrário e agrícola, tratando do caráter do desenvolvimento e da necessidade (ou não) de mudanças estruturais no país. De acordo com Graziano da Silva (1980), o debate girava em torno da discussão entre a questão agrária, relacionada às transformações nas relações de produção (nos modos como se produz), e a questão agrícola[47], que dizia respeito aos aspectos atrelados às mudanças na produção em si (sobretudo a que e a quanto se produz). Os que defendiam a primeira tese enxergavam as populações rurais como foco da ação; já os adeptos da segunda tomavam a posição dos grandes e médios empresários. Essa controvérsia foi, no entanto, interrompida pelo golpe civil-militar de 1964, que tratou de assumir a segunda linha de pensamento, suplantando a tese de crítica ao latifúndio em direção à defesa da tese conservadora (POMPEIA, 2021).

Um elemento que evidencia esse aspecto foi a posse de Delfim Neto como Ministro da Fazenda do governo Artur da Costa e Silva (1967-1969), que ajudou a desenhar o Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED). As diretrizes fundamentais desse período foram "o fortalecimento do crédito rural, o estímulo à intensificação do uso de insumos e máquinas e à modernização das funções de armazenamento, transporte, agroindustrialização e comercialização" (POMPÉIA, 2021,p. 105) . O programa estava alinhado aos interesses dos EUA e às propostas do *Agribusiness*[48] como projeto. O PED

---

[46] BRASIL/SNI. Diretoria da Sociedade Rural Brasileira – SRB para o Triênio 1984/1987. Informe nº 0962/ASP 84, Agência de São Paulo, 1984.

[47] "Destacam-se, do lado da defesa da política agrária, Caio Prado Júnior e Alberto Passos Guimarães, ambos ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e do lado da priorização da política agrícola, chama-se a atenção para Antônio Delfim Neto, pesquisador da USP" (POMPEIA, 2021, p. 67).

[48] "O termo agronegócio, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de agribusiness, cunhada pelos professores norte-americanos John Davis e Ray Goldberg nos anos 1950, no âmbito da área de administração e marketing (Davis e Goldberg, 1957). O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. Para os introdutores do termo, tratava-se de criar uma proposta

fazia parte da estratégia estadunidense de ampliar os lucros das corporações, através da venda de insumos e unidades industriais "obsoletas" nos EUA, além de ajudar na introdução da noção de *agribusiness* no Brasil, que tinha como principais promotores do termo, naquele momento, o governo, as entidades privadas e as universidades dos EUA.

A noção de *agribusiness* adentrou o contexto brasileiro nas décadas de 1950 e 1960, sendo abraçada por entidades patronais, como SRB e CNA. O contexto era de crescimento da indústria de base, e, nesse contexto, o uso da ideia de *agribusiness*, de forma local, era utilizado, entre outros, para criticar o que entendia ser o favorecimento das atividades industriais e terciárias em detrimento da agropecuária pela gestão do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), do Partido Social Democrático (PSD) (POMPÉIA, 2021).

A CNA, no final de 1964, anunciou na publicação *Seleções Agrícolas* a novidade da ideia criada em Harvard. Para a CNA, o termo *agribusiness* havia sido inventado nos EUA para dar nome a um conjunto de modificações relacionadas à agricultura. Definia, portanto, como não somente o ato de arar, semear, mas, também, o de adquirir materiais e equipamentos, bem como de transformar e distribuir os produtos do campo. Dessa forma, o *agribusiness* se configuraria como discurso de desenvolvimento de interdependência entre agropecuária e atividades secundárias e terciárias, alterando a dinâmica agrícola estadunidense, diminuindo mão de obra e aumentando produtividade (POMPEIA, 2021).

Necessário destacar que a entrada do *agribusiness* no Brasil se insere no projeto de discurso de articulação do governo dos Estados Unidos e algumas de suas corporações, a fim de atuar no âmbito da "guerra contra a fome", como forma de camuflar o interesse de ampliação de mercados para as empresas dos EUA atrás de um discurso assistencial e salvacionista. Dessa forma, o escritório *Agribusiness Council*, órgão público-privado estadunidense criado pela Casa Branca para divulgar o *agribusiness*, escolheu o Brasil como um dos locais com maior potencial para operação. Líderes desse consórcio fizeram uma série de visitas ao país durante os anos 1960 e 1970, oferecendo assessoria técnica e pesquisando empreendimentos para investir (POMPEIA, 2012, p. 72). O *agribusiness* era um categoria que, assim como o agronegócio posteriormente, disputou legitimidade junto à opinião pública, através das corporações, políticas públicas, jornais, mídias e intelectuais.

---

de análise sistêmica que superasse os limites da abordagem setorial então predominante" (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 79).

Ainda sobre o sindicalismo corporativista no Brasil, outra questão importante refere-se ao fato de que, regidos pelo Ministério do Trabalho, comumente relacionada ao meio urbano e ao contexto específico do Estado Novo, tem diferenciação quanto ao meio rural, que só teve fundação de agremiações, no caso da CNA e CONTAG, em 1964, sendo regulado sob o Estatuto do Trabalhador Rural, aprovado em março de 1963. Ramos (2011, p. 31) justifica essa diferença temporal, com base nos seguintes argumentos:

> [...] [Havia] pressões de frações da classe dominante agrária junto às agências da sociedade política responsáveis pela formulação da legislação sindical, bem como à existência de variadas propostas de organização para o meio rural brasileiro, emanadas de distintas entidades representativas da classe patronal agrícola.

Após os anos 1970, surgiram estudos críticos sobre a forma de representação da chamada estrutura corporativista, abordando desde a atuação dos sindicatos oficiais em variadas regiões, bem como as condutas da CNA e da CONTAG (RAMOS, 2011). Sobre a CNA, os estudos levantados nesse período são escassos e apontavam, entre outros, o caráter governista. A CNA, ao longo das duas décadas seguintes, fora caracterizada por seus próprios filiados como uma entidade burocrática, assistencialista e pouco dinâmica (LEAL, 2002).

A CNA, no contexto das décadas de 1960 e 1970, engendrou uma atuação demarcada frente às políticas governamentais voltadas para a questão fundiária, no sentido da defesa dos interesses dos grandes proprietários. Sobre isso, destaca-se que Ramos (2006) analisou a participação intensa da CNA na discussão, bem como o processo de elaboração, aprovação e implementação do Estatuto da Terra como política pública voltada para a questão fundiária durante os anos 1960. É importante destacar que o Estatuto da Terra continha duas tendências contraditórias: a "distributivista", com a democratização da propriedade da terra; e a "produtivista", ao dar base de sustentação ao processo de modernização do campo (MENDONÇA, 2010). A CNA teve, portanto, amplo espaço de participação durante os primeiros governos militares (RAMOS, 2006). Nesta monta, o período militar significou, simultaneamente, processo **seletivo** de ampliação do Estado, pois "ao mesmo tempo em que setores da classe dominante reforçaram sua participação junto a agências da sociedade política, organizações de trabalhadores rurais ou urbanos eram reprimidas" (RAMOS, 2006, p. 12).

As críticas relativas ao atrelamento ao Estado restrito, intensificado com o contexto de acirramento das lutas de classes no campo, que a caracterizava mais como uma "representação-formal legal" do que propriamente como uma "representação real", permitiram, dentro do conflito intraclasse, a diversificação de ações em diferentes APHs já existentes, como a SRB e a Organização das Cooperativas do Brasil (OCB), e até a emergência de outras organizações de classe como a União Democrática Ruralista (UDR) (GRAZIANO, 1991).

Sublinha-se que a UDR nasceu no contexto de criação do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em 1985, em decorrência da insatisfação de frações da burguesia agrária, que defendia uma postura mais radicalizada, em contraposição à agenda de lutas pela terra construída pelos movimentos populares do campo, perante o debate sobre a Reforma Agrária no âmbito da construção da Constituição Federal de 1988. Estavam, portanto, insatisfeitos com a postura da CNA nesse domínio, que, segundo seus críticos, era burocrática e alinhada com o Estado (LEAL, 2002). A UDR, assim, pregava uma prática mais agressiva de mobilização e organização de classe (MENDONÇA, 2010). Sobre isso, Leal (2002, p. 73) afirma:

> O princípio norteador da UDR – a defesa da propriedade privada e da livre iniciativa – não se diferencia daquele que rege as demais associações da burguesia agrária, mas sua estratégia é inovadora em vários aspectos: priorização das ações voltadas para a questão da luta pela terra (BRUNO, 1997); estratégia mais agressiva, ao admitir o confronto tanto com o governo como com os movimentos de trabalhadores rurais (BRUNO, 1997), assumindo velhas práticas de violência (BRUNO, 1997; FERNANDES, 1999); atuação fora dos canais legais de representação patronal (BRUNO, 1997), com privilégio às estratégias de ação baseadas na exploração do espaço público (RUA, 1990) e elevado grau de manifestação pública (FERNANDES, 1999); acentuado nível de mobilização (FERNANDES, 1999), de participação militante (BUZANELLO, 1991) e de ênfase à participação da base (RURA, 1990).

A CNA, a partir da década de 1980, tentou superar a imagem de instituição de pouca força, ou de uma espécie de "reunião formal dos produtores" (GRAZIANO, 1991, p. 262), depois de 20 anos de ditadura militar, para assumir uma feição mais "agressiva" a partir do acirramento das tensões em torno da luta pela terra, construída pelos movimentos sociais do campo. Desse modo, o caráter menos combativo é deixado de lado quando as frações da burguesia agrária buscaram se organizar no sentido de reagir aos debates e propostas de reforma agrária no contexto da Assembleia Nacional Constituinte

em 1987. Observa-se, portanto, que a CNA, como organização da burguesia agrária, atuou de forma incisiva no processo de disputa pela reforma agrária no país.

Passado o contexto de disputas em torno da Constituição Federal, onde sua imagem e ações foram intrinsecamente relacionadas à violência, a UDR entra em decadência, sendo extinta como entidade nacional em 1990, através de votação entre seus membros. Porém, é revitalizada em 1996, quando se acirraram as ocupações e os conflitos de terra no Pontal do Paranapanema (LEAL, 2002). A UDR entrou em retração no âmbito nacional, porém demonstra capacidade de rearticulação quando os interesses de defesa da propriedade privada da burguesia agrária entram em jogo.

Analisando uma configuração atual, a CNA pode ser caracterizada como órgão máximo de representação do sistema sindical patronal rural, sendo reconhecida como única representante do "Sistema Sindical Rural" da categoria patronal (LEAL, 2002). Segundo definição própria da entidade, o "Sistema que defende, trabalha e fala em seu nome e de todos os produtores rurais do Brasil"[49] possui ramificação em todo o país através de sua regionalização feita por federações estaduais.

> Constituído de forma piramidal, tem em sua base 1.975 Sindicatos Rurais e 1.130 extensões de base, segundo dados do Departamento Sindical – DESIN em 31/03/2020.
> Esses sindicatos são representados por 27 federações estaduais, que têm na Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) a sua representação máxima. Criada por meio do Decreto-Lei n.º 53.516, de 31 de janeiro de 1964, a entidade é a legítima representante do setor rural brasileiro. Essa estrutura garante a presença do Sistema CNA em qualquer ponto do País (**site** Contribuição Sindical | Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) (cnabrasil.org.br)).

A esse respeito, a própria entidade define que, "assim como a CNA, as Federações atuam em seus Estados estimulando o fortalecimento do sindicalismo rural, enquanto os sindicatos desenvolvem ações diretas de apoio ao produtor rural, buscando soluções para os problemas locais de forma associativa"[50]. Em seu Artigo 1º do Estatuto da Confederação, é possível notar que a entidade é constituída pela categoria econômica dos ramos da agricultura, da pecuária, do extrativismo rural, da pesca, da silvicultura e da agroindústria, tanto das atividades primárias desta quanto de qualquer ramo,

[49] CONFEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO BRASIL – CNA. Contribuição Sindical. Disponível em: <https://www.cnabrasil.org.br/cna/contribuição-sindical-rural>. Acesso em: 05 de junho de 2019.
[50] CONFEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO BRASIL – CNA, ibid.

independentemente da área. Em seguida, define como princípio fundamental "a valorização do produtor e do trabalhador rural". Na Seção III, delimita como foco prioritário a defesa do "produtor rural". Sobre isso, o Art. 3º elenca como atribuições:

> I. coordenar, promover o desenvolvimento, a defesa e a proteção da categoria econômica de que trata o caput do Art. 1º e representá-la legalmente;
> II. **representar, organizar e fortalecer os produtores rurais brasileiros, defender seus direitos e interesses**, promovendo o desenvolvimento econômico, social e ambiental do Setor Agropecuário (CNA, 2015, p. 3 – grifo nosso).

O chamado "produtor rural" é concebido como membro fundamental da estrutura da CNA, e é um sujeito integrado às frações agrárias. Não é somente "aquele que produz", mas aquele que produz e lucra nos ramos da agricultura, pecuária ou agroindústria e, nesse processo, possui terra como propriedade privada, capital e inserção de classe na burguesia agrária, estando integrado às organizações de classe. O termo "produtor rural" é apropriado pela burguesia agrária na tentativa de imputar a este grupo o sentido "produtivo e empregador", ao passo que o trabalhador rural supostamente não geraria renda e produtividade através da venda da mão de obra ou de uma produção em pequena escala. Entende-se que essa definição conceitual não é neutra e tampouco espontânea, uma vez que pretende afirmar lugares políticos dentro de uma disputa de classe, que se faz também por meio da disputa pela opinião pública.

Dessa forma, a dicotomia trabalhador rural *versus* produtor rural tem sentido político na definição dos lugares em disputa dentro do cenário econômico e das relações de poder, onde o "produtor" é visto como necessário para o desenvolvimento do país, enquanto "aquele que não produz" ou que não se encaixa no tipo de trabalho de "quem produz", numa perspectiva liberal e conservadora, é visto como "peso morto". Tal discurso é reafirmado no espaço político e midiático, sobretudo quando entra em questão a disputa da terra. Indígenas, quilombolas, povos da florestas, por exemplo, são colocados como "aqueles que não produzem", por deter uma noção diversa de relação terra e produção da vida material e cultural, vista com certo desprezo segundo a ótica da lógica do capital. Além disso, trabalhadores rurais, assentados e assalariados são vistos como os "incapazes ou inoperantes" na produção, já que, em tese, não geram ou reproduzem lucros. A ideia de produção é, portanto, monopolizada em torno de uma noção de terra-mercadoria, a partir da hegemonia de frações agrárias que monopolizam e concentram a

terra e que escamoteiam, por meio desse discurso, a realidade do aumento da desigualdade e empobrecimento dos sujeitos do campo.

Gramsci já alertava para a dimensão política da linguagem, onde as palavras e os sentidos sofrem disputas e legitimação conforme relações de poder e interesses políticos das classes dominantes. Portanto, a apropriação do sentido do termo "produtor" funciona como tradução de um pensamento dominante, inerente às frações agrárias e ao seu modelo econômico, apresentando, assim, uma característica conservadora na medida em que tenta naturalizar e capturar um conteúdo ideológico da palavra, visando a *aceitação do dado e a passividade ante o estabelecido*[51]. A relação entre Estado e Poder está vinculada, assim, à uma definição de "produtores" que concentram a propriedade da terra e, com isso, exercem o poder político e econômico a partir de sua organização de classe e inserção no interior do Estado restrito.

Entre 1996 e 2006, como apontou o Censo Agrário de 2006, do IBGE, a concentração fundiária no Brasil aumentara. Isso significava que a área ocupada pelos estabelecimentos rurais – maiores do que mil hectares – concentrava mais de 43% do espaço total, enquanto as propriedades com menos de 10 hectares ocupavam menos de 2,7%. As fronteiras agrícolas em expansão "avançavam" sobre as pequenas propriedades e se manifestavam, entre outros, no aumento da violências e ameaças no campo. A esse respeito, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) assinalou, em pesquisa, que os conflitos agrários do primeiro semestre de 2009 marcavam uma situação de extrema violência contra os trabalhadores rurais. Entre janeiro e julho de 2009, foram registrados 366 conflitos, os quais afetaram diretamente 193.174 pessoas, ocorrendo um assassinato a cada 30 conflitos no primeiro semestre de 2009. Ao todo, foram 12 assassinatos, 44 tentativas de homicídio, 22 ameaças de morte e 6 pessoas torturadas no primeiro semestre do referido ano (VIA CAMPESINA BRASIL, 2010). Além disso, o Coeficiente de GINI para a Distribuição de Terra (indicador global para medir a desigualdade, onde 0 corresponde à completa igualdade e 1 corresponde à completa desigualdade) mostrou que, em 1985, o índice era de 0,856. Segundo dados de 2006, na América Latina, o Brasil ocupava o quinto pior lugar desse *ranking*, com nota 0,87. Desde então, o indicador, que marca a extrema desigualdade na concentração de terras, mantem-se com relativa

[51] SCHLESENER, Anita Helena. A linguagem em seu contexto histórico e político. In:_____. *Grilhões invisíveis*: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, p. 93-133. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/y3zhj/epub/Schlesener-9788577982349.epub>. Acesso em: 12 de junho de 2020.

estabilidade nas duas décadas seguintes. Os marcos de concentração fundiária, desigualdade e aumento da violência no campo agudizaram décadas seguintes, denotando um contexto tenso em que a questão da terra foi continuamente discutida em meio a tensões e disputas.

Nesse contexto, ocorre o redimensionamento da CNA, que passou, de forma articulada com outras frações organizadas do capital agrário, a expandir a atuação, representatividade e forte influência política (BRUNO, 1991; RAMOS, 2011). Porém, vale sublinhar que a burguesia agrária é bastante heterogênea e é improvável que se encontre uma associação que represente todos os interesses dessa fração de classe, mesmo porque os vários APHs da burguesia agrária divergem por ações, compreensões e estratégias. Apesar das diferenças, para Leal (2002), as associações de classe, como CNA, OCB, SRB e Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) – esta última criada em 1993 –, têm como mote a defesa da propriedade da terra, uma bandeira que foi reforçada ao longo da década de 1990 e nos anos seguintes.

As confederações podem ser caracterizadas, de acordo com Ramos (2011, p. 29 – grifo nosso), como "*formas de representação baseada na estrutura sindical corporativista*", que, legítimas no âmbito da sociedade política no interior do Estado restrito, têm atuação intensa junto a outras agências da sociedade civil. Um dos pontos das relações de poder refere-se, assim, à representação de classe, que é considerada uma das estratégias fundamentais da práxis política desse APH. A CNA, como associação de classe, representa, segundo Leal (2002), ao menos formalmente, o maior número e a mais expressiva diversidade de proprietários, produtores diretos e empresários rurais quanto ao setor de produção, ao grau de modernização da produção, ao tamanho das propriedades e à localização geográfica. Além disso, como confederação de sindicatos patronais, teria como características marcantes, que a tornam um "instrumento poderoso de representação": a legitimidade na representação oficial dos setores patronais da agricultura e a facilidade de acesso a recursos financeiros (LEAL, 2002). Sobre isso, LEAL (2002, p. 79-80) aponta que, em 2001, a CNA ocupava uma lista extensa de participação em fóruns, comissões, conselhos e grupos de trabalho no interior da sociedade civil e sociedade política, a saber:

> Grupo de Trabalho em Biodiversidade – Ministério do Meio Ambiente; Grupo de Trabalho para Eliminação Nacional da Discriminação no Emprego e Ocupação – GTDEO-TEM; Comitê de Sanidade do Distrito Federal – SEAGRI/DF; Comitê CODEX Alimentarius do Brasil

> CCAB/INMETRO; Comissão para eliminação do Trabalho Forçado; Comissão do Sistema de Formação Profissional e Educação Tecnológica; Comissão Especial de Recursos do Programa de Garantia de Atividade Agropecuária (PROAGRO); Comissão Tripartite Partidária Permanente; 1º Conselho de Contribuintes – Ministério da Fazenda; Conselho Nacional de Imigração; Conselho Nacional de Previdência Social; Conselho Nacional de Seguridade Social; Conselho Nacional do Trabalho; Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA); Conselho Assessor Nacional da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA); Conselho Deliberativo da Política do Café; Conselho Deliberativo da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM); Conselho Deliberativo da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste; Conselho Deliberativo do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE); Conselho Fiscal do SEBRAE; Conselho Nacional de Agronegócios – CONSAGRO; Conselho Deliberativo do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Conselho Fiscal do SENAR; Conselho Diretor do Fundo de Participação do PIS/PASEP; Conselho Fiscal do Setor de Coco; Conselho Político Empresarial (Confederações Nacionais); Conselho Técnico Consultivo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Conselho Nacional de Política Agrária. Este último presente no interior do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento com objetivo de propor alterações e ajustamentos em políticas agrícolas e controlar sua aplicação, é considerado pela diretoria um dos fóruns mais importantes da entidade.

A confederação tem como objetivo tratar os principais temas relativos à agropecuária, variedade que se expressa, segundo Leal (2002), nas várias comissões internas que compõem a estrutura do APH, a saber: borracha natural, cacau, café, cana-de-açúcar, caprinocultura, cereais, fibras e oleaginosas, sisal, pecuária de corte, fruticultura, suinocultura, pecuária de leite, problemas na Amazônia Legal, assuntos do nordeste, assuntos de pequena propriedade, Mercosul, comércio exterior, crédito rural, endividamento, meio ambiente e populações indígenas, relações de trabalho e assuntos fundiários. Assim, a CNA tem assento em vários conselhos, comissões temáticas, grupos de trabalho e programas oficiais (LEAL, 2002), possuindo, assim, uma dinâmica complexa de enraizamento nas esferas de poder como APH da classe burguesa (GRAMSCI, 2001 – v. 3).

A sua formação deve ser entendida no campo das relações múltiplas com outras entidades organizativas patronais que, historicamente, disputaram a representação da fração agrária da classe dominante no âmbito da esfera de poder. Nesse terreno, é necessário reconhecer que a CNA, considerando sua especificidade primeira assentada no caráter organizativo sindical, deve ser entendida numa totalidade histórica que se relaciona com a atuação de entidades como a SNA, SRB, UDR, OCB e, mais

recentemente, a ABAG. Em maior ou menor medida, tais entidades caracterizaram, no decorrer da passagem da década de 1980 para a década de 1990, o fortalecimento da afirmação da irrevogabilidade do direito de propriedade, mesmo que em detrimento do cumprimento da função social da terra, e a restrição da capacidade de ação eficiente por parte dos movimentos sociais voltados para a luta por terra (LEAL, 2002). Além disso, a tentativa de ampliação do poder de alcance na definição de políticas e ações nos campos educacionais e na promoção de autoimagem positiva do agronegócio.

As reflexões históricas sobre a atuação de organizações de frações da classe patronal rural, tal como a CNA, e a questão da reforma agrária e demais políticas sociais e ambientais são extremamente pertinentes para a compreensão (e o combate) da hegemonia do agronegócio (e dos valores e projetos a ele inerentes) nos dias atuais.

2.2.2.1 A CNA e seus agentes

A CNA não dispõe, a exemplo da CONTAG, de uma base de memória colocada publicamente em seu sítio eletrônico. É possível encontrar documentos de caráter recente, sobretudo pelo fato de os relatórios de prestação de contas e outros documentos mais específicos sobre execução de atividades terem sua obrigatoriedade de publicização estabelecida a partir dos anos 2000, quando recorrentes processos e notificações[52] dos órgãos de controle impuseram essa necessidade ao Sistema CNA/SENAR. A transparência sobre ações e recursos não foi uma política interna, mas ocorreu justamente pela identificação da recorrente falta dessa prática por órgãos de controle, além de denúncias por políticos vinculados à esquerda.

Neste subitem, utilizar-se-á a relação dos dirigentes da CNA no período de 1991 a 2014, apontando o período de gestão, presidência e vice-presidência. Buscou-se problematizar esses dirigentes como intelectuais que organizaram o APH das frações agrárias. A partir dos dados recolhidos, foram averiguadas as origens, a formação e suas vinculações ideológicas, para compreender o projeto político e ideológico defendido e praticado pela CNA no contexto em estudo.

[52] Acórdão nº 699/2016 do Tribunal de Contas da União que realizou auditoria cujo objetivo foi avaliar o nível de transparência das entidades do "Sistema S" sob os seguintes aspectos: divulgação de dados sobre receitas e despesas; demonstrações contábeis; licitações; contratos; transferências de recursos a federações e confederações; e atendimento ao público em geral . Disponível em <documento (senado.leg.br)>. Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

Quadro 1: Quadro de Dirigentes (1991 à 2014)[53]

PERÍODO	PRESIDENTE	1º VICE-PRESIDENTE
1987-1990	Alysson Paulinelli	Antônio Ernesto de Salvo
1991-1993	Antônio Ernesto de Salvo	Fábio de Salles Meirelles
1994-1996	Antônio Ernesto de Salvo	Fábio de Salles Meirelles
1996-1999	Antônio Ernesto de Salvo	Fábio de Salles Meirelles
2000-2004	Antônio Ernesto de Salvo	Fábio de Salles Meirelles
2004-2006	Antônio Ernesto de Salvo	Fábio de Salles Meirelles
2006-2008	Fábio de Salles Meirelles	-
2008-2011	Kátia Regina de Abreu	-
2011-2013	Kátia Regina de Abreu	João Martins da Silva Júnior
2013-2015	Kátia Regina de Abreu	João Martins da Silva Júnior

Presidente da CNA no período de 1987 a 1990, Alysson Paulinelli se expressa como um intelectual que tinha ascendência social atrelada à grande propriedade e ao exercício de poder, uma vez que seu pai fora prefeito em sua cidade natal. Era, portanto, um dirigente que tinha origem de classe e atuava como defensor da agricultura de tipo capitalista. Agrônomo pela Escola Superior de Agricultura (ESALQ/USP), teve atuação no ensino superior agrícola, assumindo também representação na comissão de assessores de educação agrícola superior do Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas, da Organização dos Estados Americanos (OEA). Além disso, no período de 1968 a 1969, presidiu a Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior.

Paulinelli ajudou a introduzir o *agribusiness* no país, através da relação com a *Agriculture Council*, órgão de natureza público-privado criado na Casa Branca que se colocava como "agente especializado na perspectiva sistêmica do agribusiness" (POMPEIA, 2021, p. 73). Esse escritório, como já citado, tinha como objetivo assessorar governos e agências dos países em desenvolvimento que estavam tentando estruturar "projetos atrativos de *agribusiness*". A orientação de "planejadores" era uma tarefa definida. E um desses "planejadores" era o próprio Paulinelli que, então secretário de Agricultura de Minas Gerais entre 1971 e 1974, estabeleceu com o *Agriculture Council* a criação de uma espécie de plano de desenvolvimento integrado para a agricultura. Nesse sentido, agregaram os quase cinquenta órgãos, reunindo-os em torno de um trabalho coordenado, que resultou na implantação de uma política agrícola interligada, que, além da produção, visava a pesquisa e tecnologia. Dessa maneira, observa-se que o trabalho do escritório junto ao governo de Minas Gerais fora reestruturar o interior do Estado restrito, em suas engrenagens internas, visando favorecer a dinâmica de trabalho e atendimento

[53] Fonte: Elaboração própria.

de demandas tanto das empresas estadunidenses que buscavam oportunidades externas de maximização de lucros quanto os empresários locais que tentavam se alinhar à dinâmica do *agribusiness*.

A relação entre o governo de Minas Gerais e o referido escritório tornou-se tão orgânica que resultou em alianças políticas. Além disso, estados como Espírito Santo e Rio Grande do Norte também buscaram parceria com essa organização da Casa Branca (POMPEIA, 2021). Disseminava-se, assim, o projeto de agricultura de pretensa "guerra contra a fome e desnutrição" nos países periféricos, mas que buscava uma aproximação orgânica da disseminação de um pacote tecnológico para aquecer os lucros e investimentos externos das empresas estadunidenses, além de conter o "perigo vermelho" no campo.

Então Ministro da Agricultura no Governo Ernesto Geisel, no período de 1974 a 1979, Paulinelli deu prosseguimento à mesma linha de trabalho de quando foi secretário de governo. Dessa forma, buscou estreitar os laços com o *Agriculture Council* para uma atuação em escala nacional. Sobre isso,

> Paolinelli levou a experiência (e as relações) que teve no estado para o governo federal ao se tornar ministro da Agricultura (1974- 1979). Nos anos de 1975 e 1976, viajou para os Estados Unidos, onde se encontrou com o então secretário de Agricultura, Earl Butz, contatou o Agribusiness Council para tratar de investimentos em tecnologia e capital na agricultura brasileira e propôs à John Deere a instalação de uma fábrica no Brasil (Paolinelli, 2017; Paolinelli apud Welch, 2014; Diário do Paraná , 14 out. 1975). {38} Além disso, Paolinelli aproveitava essas viagens para estabelecer acordos de formação de quadros técnicos de alto nível, estratégia central para a consolidação da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) (POMPÉIA, 2021, p. 87).

Atuou, assim, na defesa da formação de recursos humanos, para aprimorar a tecnologia da grande produção, visando a formação de técnicos especializados, via órgãos públicos, para servir as demandas privadas. Os principais pontos de atuação no Estado Restrito que ele mesmo destaca foram: a reorganização da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA); a contratação de mais de 1.000 profissionais no primeiro ano da Embrapa; a integração com universidades e iniciativas privadas; o envio de pesquisadores para o exterior com o objetivo de adquirir conhecimentos que pudessem ser aplicados aos biomas brasileiros; a criação da Empresa Brasileira de Extensão Rural (EMBRATER), para transferência das inovações para o agricultor; a ampliação do acesso

ao crédito[54]. Sua preocupação era o desenvolvimento, desde a década de 1970, da chamada "Agricultura Tropical", de base sustentável, a partir do aumento da capacidade produtiva, sobretudo na região do Cerrado brasileiro. O enfoque no processo formativo de técnicos especializados para atuação no mercado agropecuário fora, portanto, uma das suas principais diretrizes demandadas pelas própria empresas do ramo. Observa-se que, na escala de prioridade, a formação dos trabalhadores rurais, portanto, não era tida como uma pauta fundamental, visto que, no momento, aparecia de forma escassa. Além disso, há o fato de que o Ministério do Trabalho atendia, nessa época, as iniciativas formativas dessa natureza, ficando o Ministério da Agricultura concentrado no atendimento da demanda da modernização da grande produção.

No contexto da Constituinte, evidenciara-se como articulador político, tendo como preocupação a defesa intransigente da grande propriedade rural e do empresariado do agronegócio. Quando tornou-se deputado pelo Partido da Frente Liberal (PFL) de MG, assumiu a condição de um dos líderes do agrupamento multipartidário que dera origem à chamada Bancada Ruralista. Enquanto deputado constituinte no período de 1987 a 1991, autodefiniu-se como: "[...] um homem ligado profundamente ao setor agrícola brasileiro, um profissional de agricultura, um professor de agricultura, um produtor rural e um homem que tem militado permanentemente nas lides da política agrícola brasileira [...]" (ANAIS da Subcomissão, 1987, p. 280)[55]. Essa militância alinhava-se com a defesa do grande produtor e, também, com seu discurso anticomunista. Isso é visível em sua atuação no debate sobre a reforma agrária, em que afirmara: "Não podemos permitir que se lance no Brasil essa semente da luta de classes" (JB, 02/06/85 *apud* BRUNO, 2003, p. 290)[56].

Paulinelli, enquanto deputado constituinte, presidiu a CNA no contexto de fortes tensões e enfrentamentos por conta da discussão sobre a Reforma Agrária. Foi por meio dele que os líderes da Frente Ampla da Agropecuária Brasileira passariam a controlar a CNA a partir de 1987. Era considerado, assim, da ala de enfrentamento contra um projeto de reforma agrária que não atendesse aos interesses das frações agrárias. Desse modo,

---

[54] VELOSO, Cristiano. Alysson Paolinelli é oficialmente indicado ao Prêmio Nobel da Paz 2021. *Blog Verde*, 08 fev. 2021. Notícias. Disponível em: <https://blog.verde.ag/noticias/alysson-paolinelli-e-oficialmente-indicado-ao-premio-nobel-da-paz-2021/>. Acesso em:20 de março de 2021.

[55] Disponível em: < https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituinte/6c_Subcomissao_Da_Politica_Agricola_E_Fundiaria_E_Da_Reforma_Agraria.pdf>. Acesso em:

[56] Disponível em: < https://www.scielo.br/j/soc/a/9YsX9tJJyn3kyhLMG96BWhc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 de março de 2020.

advogava um papel estratégico para a CNA nesse cenário, sobretudo no contexto de sua eleição para a dirigência da entidade. Sobre isso, Paulinelli afirmava:

> *não há como fugir a um papel decisivo da CNA, na defesa dos interesses dos patronais*". No entanto, considera que "*não será fácil ganhar uma eleição de quem tem a máquina na mão*" e avisa: "*Eu tenho muito chumbo e ainda não comecei a atirar. E, mesmo que não ganhe, depois desta eleição, a CNA não será mais a mesma* (FSP, 03/06/85 *apud* BRUNO, 2003, p. 290).

Em 2021, apesar de possuir um discurso um tanto "agressivo" em relação às lutas campesinas pela terra, bem como nas disputas internas na CNA, foi indicado por entidades do agronegócio ao Prêmio Nobel da Paz[57]. Paulinelli tem sido um intelectual colocado como representante da agricultura baseada na ciência, tecnologia e inovação. Suas recorrentes indicações, no atual contexto, podem configurar como a tentativa das frações da burguesia agrária, organizadas em torno da CNA e ABAG, de tentar legitimar a imagem do agronegócio brasileiro em escala mundial. Para Roberto Rodrigues[58], presidente da ABAG, e ex-ministro da Agricultura no período de 2003 a 2006, Paulinelli é o maior "homem brasileiro vivo", por suas atividades de defesa da produção do agronegócio. Portanto, é um intelectual orgânico diretamente ligado à defesa dos interesses da burguesia agrária.

Em seguida assume a presidência da CNA, Antônio Ernesto Verna de Salvo, um pecuarista mineiro que atuou na direção entre 1991 e 2006, participando intensamente do processo de organização das frações agrárias junto ao Estado restrito, sobretudo no contexto em que assumiu a linha combativa no enfrentamento do projeto de reforma

---

[57] "Em coletiva de imprensa virtual, realizada em 26 de janeiro, para apresentar os detalhes da indicação, estudos e documentos enviados ao Comitê Norueguês do Nobel, o diretor destacou as contribuições de Paulinelli ao meio ambiente e sociedade. 'Trata-se de um líder brasileiro provedor da paz em nível mundial, tanto no passado com o desenvolvimento da Agricultura Sustentável no Cerrado preservando a Amazônia, como no presente e no futuro liderando o Projeto Biomas na Academia como Terceiro Titular da Cátedra Luiz de Queiroz', disse. A coletiva moderada pelo gestor técnico da Rede Paulinelli, Ivan Wedekin, contou com cerca de 70 jornalistas inscritos. Nela, o diretor da Esalq ressaltou o legado de Paulinelli em transformar o Brasil de importador de alimentos, em 1970, em potência mundial do agronegócio que viabilizou ao Brasil alimentar cerca de 1 bilhão e duzentos milhões de pessoas de um total de 7 bilhões, em 2016, no mundo todo". Fonte: ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA LUIZ DE QUEIROZ/UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Alysson Paulinelli é indicado ao Nobel da Paz 2021. Disponível em: <https://www.esalq.usp.br/banco-de-noticias/alysson-paolinelli-%C3%A9-indicado-ao-nobel-da-paz-2021>. Acesso em: 20 de março de 2021.

[58] Foi secretário da Agricultura do Estado de São Paulo (1993-1994) e ministro da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (2003-2006). Atualmente, é o embaixador da FAO/ONU para cooperativas em todo o mundo.

agrária que aglutinasse as demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo e, por isto, denominado como "umas das grandes vozes do ruralismo brasileiro"[59].

Presidiu também o Conselho Superior de Agricultura e Pecuária do Brasil (Rural Brasil), que congregava 9 entidades que respondiam majoritariamente pela renda, produção, exportação e geração de empregos do setor rural, a saber: a referida CNA, a OCB, a SRB, a Associação Brasileira de Criadores (ABC), a Associação Brasileira dos Criadores de Zebu (ABCZ), a Associação Brasileira dos Produtores de Algodão (ABRAPA), o Conselho Nacional do Café (CNC), a União Brasileira de Avicultura (UVC) e a UDR. Além disso, foi presidente do Conselho Deliberativo do SENAR e da *Confederación Interamericana de Ganaderos y Agricultores* (CIAGA), que reunia as entidades representativas de produtores rurais das três Américas[60]. Era membro titular do Conselho Político Empresarial do Conselho Nacional do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego. Colaborava também com o Conselho do Agronegócio (CONSAGRO) do Ministério da Agricultura, com o Conselho Nacional de Política Agrícola (CNPA) e com o Conselho Assessor da EMBRAPA.

Paralelamente à Presidência da CNA, estava à frente do Conselho Deliberativo do SENAR, e era membro titular do Conselho Político Empresarial do Conselho Nacional do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego. Possuía grande inserção nas esferas de planejamento e deliberação sobre as políticas de produção e trabalho no campo.

Ideologicamente, assim como Paulinelli, Ernesto Verna era um liberal conservador, ligado aos seus princípios de conservação de estrutura agrária. Em entrevista concedida à Folha de São Paulo[61], onde também fora entrevistado Manoel José dos Santos, presidente da CONTAG, respondera ser a favor de uma reforma agrária a qual ele denomina de "acesso à terra", porém distante das concepções e ideias que ele

---

[59] CÂMARA DOS DEPUTADOS. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação (DETAQ). Necrológio do pecuarista Antônio Ernesto Verna de Salvo. Discurso do(a) Deputado(a) JOSÉ SANTANA DE VASCONCELLOS em 04/07/2007 às 16:22 . Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=3&nuSessao=171.1.53.O&nuQuarto=57&nuOrador=1&nuInsercao=48&dtHorarioQuarto=16:22&sgFaseSessao=BC%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=04/07/2007&txApelido=JOS%C3%89%20SANTANA%20DE%20VASCONCELLOS&txFaseSessao=Breves%20Comunica%C3%A7%C3%B5es%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&dtHoraQuarto=16:22&txEtapa=Com%20reda%C3%A7%C3%A3o%20final>. Acesso em: em 15 de março de 2021.

[60] Ibid.

[61] DUAILIBI, Julia; SCOLESE, Eduardo. CNA pede subsídios e vê "leniência" do governo com invasões; Contag diz que falta visão social no setor: [Entrevista] Manoel José dos Santos e Antônio Ernesto de Salvo – Incentivos ao agronegócio opõem ruralista e agricultor. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 out. 2004. Índice Geral, Entrevista da 2ª. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1110200415.htm>. Acesso em:16 de março de 2021.

categorizava como “comunistas”, ou seja, qualquer medida relativa à justiça agrária que contemplasse os sujeitos do campo.

Outra liderança, agropecuarista desde 1947, na Fazenda Santa Georgina, município de Franca (SP), Fábio de Salles Meireles atuou de forma predominante na cafeicultura e pecuária de leite. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de Franca e diplomado no 19º Ciclo de Estudos da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra de São Paulo-SP (ADESG), ele cumpriu o curso da Escola Superior de Guerra do Rio de Janeiro (ESG), intitulado “A Segurança Nacional no Pensamento Político Brasileiro”. É, portanto, um intelectual que se formou sob bases dos princípios ligados ao Regime Militar.

Fábio Meirelles, outra liderança, ocupou, desde 1975, a presidência da Federação da Agricultura do Estado de São Paulo (FAESP). A partir da década de 1980, foi vice-presidente da CNA, ascendendo à presidência após o falecimento de Ernesto Salvo, em 2007. Meirelles está inserido nos quadros estratégicos do Estado restrito, representando o segmento agropecuário no poder desde a Ditadura Militar, quando fora subchefe do gabinete do Ministério da Agricultura, secretário-executivo do Fundo Agropecuário e secretário da Comissão de Política e Planejamento Agrícola do ministério e presidente do Banco Nacional de Crédito Cooperativo (BNCC).

Fábio Meirelles ocupou, ainda, a 1ª Vice-Presidência da CNA no período de 1996 a 2007. Presidiu desde 1975 a FAESP e, desde 1993, o Conselho Administrativo do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural de São Paulo (SENAR/SP). Atuou, também, na área da saúde animal, presidindo o Fundo de Desenvolvimento da Pecuária do Estado de São Paulo (FUNDEPEC). Eleito presidente do Conselho Deliberativo do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de São Paulo (SEBRAE/SP), com mandato até 2008, direcionou seu trabalho para fomentar empresas que atuavam no agronegócio e no fortalecimento dos elos das cadeias produtivas do capital agrário. Ao assumir a presidência da CNA, passou a dirigir também o Conselho Deliberativo do SENAR. Continuando a linha de intensificação da relação e pressão da burguesia agrária no interior do Estado restrito na defesa da agenda dos grandes proprietários, Meirelles cumpriu dois mandatos.

Como deputado federal na década de 90, seu trabalho deu-se por meio das comissões de Agricultura e Política Rural, Economia, Indústria e Comércio, Defesa Nacional, Constituição e Justiça e Orçamento. Em 2005, quando assumiu a presidência da CNA, defendeu a reforma trabalhista no setor rural, indicando os pontos principais.

Definiu como tese fundamental “ser contra o pluralismo rural”. Isto significa que era averso à ideia de várias organizações de representação no meio rural. Sobre isso, declarou temer a fragmentação: “A realidade nos aponta, no entanto, que os homens do campo, porque dispersos em centenas de quilômetros de distância uns dos outros, não possuem meios e recursos para manter vínculos associativos consistentes” (MEIRELLES, 2005, p. 1). Além disso, afirmou ser favorável à permanência da contribuição sindical obrigatória, com a justificativa de manter a atuação e a sobrevivência dos sindicatos. Importante destacar que essa questão da contribuição sindical obrigatória nunca foi um consenso entre os filiados, o que denota a heterogeneidade de visões no interior da classe representada[62].

Ainda sobre a concepção de reforma trabalhista, defendeu os interesses das empresas rurais ao brigar “ardorosamente” pela redução de tributos e encargos nas folhas salariais desses segmentos. Avançando nessa linha de ideias neoliberais, relata entender que a “flexibilização de alguns direitos trabalhistas é uma necessidade imposta pelas especificidades da nossa atividade rural” (MEIRELLES, 2005, p. 1). Além disso, sugeriu que se altere a dinâmica de julgamentos de questões trabalhistas da Justiça do Trabalho para uma espécie de “Juizados de Pequenas Causas”, onde as questões de direitos seriam julgadas a partir de “técnicas alternativas de solução de conflitos”, como conciliação, mediação e arbitragem, bem como da chamada súmula vinculante. Essa proposição visou isentar os empregadores rurais do dever de garantir condições constitucionalmente estabelecidas para oferta do trabalho. Ausência de vínculos, salários regulamentados e condições de exercício digno, como a realidade contemporânea da escravidão no campo, seriam questões que seriam apagadas com uma proposta de desmonte da estrutura de judicialização para garantia mínima dos direitos.

Sobre isso, em 2014, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) mostrou que, dos quatro milhões de assalariados rurais, 2,4 milhões (59,4%) não tinham carteira de trabalho assinada e, portanto, não contavam com a proteção garantida pelo vínculo formal. O índice era maior nas regiões norte e nordeste, onde a informalidade é de 77,1%. No Acre e em Sergipe, ela ultrapassava os 90%. Ainda conforme o estudo, a taxa geral de ilegalidade ou informalidade no país é de cerca de 50%.

---

[62] FRIES, Valdir Edemar. CNA – A Falsidade, prometendo o verdadeiro. *Sucesso no Campo*, Paraná, 10 mai. 2018. Disponível em: <https://www.sucessonocampo.com.br/artigos/cna-a-falsidade-prometendo-o-verdadeiro-4/#>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC/IBGE), realizada em 2018, dentre os 3,4 milhões de assalariados rurais, 56,3% trabalham sem carteira de trabalho assinada. A informalidade no meio agrícola é elevada, tanto entre os homens (56,9%) – que representam cerca de 90% dos ocupados no mercado de trabalho rural – quanto entre as mulheres (51,7%)[63]. Nota-se que a informalidade no campo ainda está entre as mais altas do mercado de trabalho como um todo. "Reduzindo-se nesse ritmo, seriam necessários aproximadamente 50 anos para se chegar ao nível da informalidade/ilegalidade urbana do ano de 2013 (em torno de 27%)", afirma o Dieese.

Meirelles elevou, em seu discurso, a importância do sindicato nesse processo de afirmação de um modelo trabalhista flexível e adaptado às demandas do mercado, a que denominou de "um novo diálogo social". Elogiava o governo presidencial vigente, sob a gestão de Luís Inácio Lula da Silva, que qualificara que, no plano político, teria continuado o processo de consolidação da democracia; no plano econômico, teria acertado na decisão de "abrir a nossa economia para o exterior e o plano de estabilização da moeda com a consequente queda dos índices de inflação" (MEIRELLES, 2005). Já no plano social, destacou o tempo de "reconciliação" no plano das relações capital e trabalho, onde a constituição de um "novo contrato social" demarcou a mediação do Estado para o "apagamento" das lutas de classes. Em relação ao Governo Lula, identificou como propensa ao acordo e ao "comportamento construtivo" junto ao empresariado agrário, no sentido de abertura à escuta dessas demandas desregulamentadoras. Sobre isso, afirmou:

> No plano social, o enfrentamento entre capital e trabalho, que alimentou tantos conflitos e atrasou tanto o desenvolvimento do País, está chegando ao fim, como já ocorreu em outros países desenvolvidos. **O enfrentamento está cedendo lugar à reconciliação e a uma fase de parceria entre os fatores de produção.** Na negociação dessas parcerias cresce a importância dos sindicatos, que abandonam o comportamento da confrontação para adotar o comportamento construtivo na busca de resultados. Finalmente, o próprio Governo dá sinais de amadurecimento para enfrentar as distorções da legislação trabalhista. Algumas de suas medidas recentes claramente sinalizam nesta direção, como a permanente discussão no sentido de encontrar o fortalecimento do sistema sindical e a **discussão da flexibilização das normas de contratação**, entre outras. Todos esses fatores positivos estão a concorrer efetivamente para o surgimento de um novo diálogo social, com vistas à concretização de um novo contrato social (MEIRELLES, 2005, p. 1- grifo nosso)[64].

[63] Fonte: Pnad Contínua / IBGE. Elaboração: Dieese
[64] Ibid.

A redução e precarização de direitos é, portanto, uma agenda que une a burguesia agrária, industrial e financeira. É um consenso que se revela através de propostas sistemáticas de desregulamentação de direitos. Propostas que retiram garantias mínimas e ampliam a desigualdade no campo, uma vez que tais questões permitem o aumento da sujeição dos trabalhadores do campo a condições de trabalho análogas à escravidão.

Sobre a escravidão contemporânea na zona rural, é possível observar que os números mostraram uma tendência crescente no período de 1996 a 2006. Em um primeiro momento, entre 1996 e 2000, ocorreu uma queda no número de trabalhadores escravizados, e, a partir de 2000 até 2003, aconteceu um crescimento exponencial. Os dados de aumento, no período, têm a ver com fatores como: avanço do agronegócio em áreas de fronteira, sobretudo com o avanço da cana-de-açúcar pelo centro-oeste, a pecuária bovina e a soja na Amazônia. Na mesma medida em que os governos do PT inseriam pressões para contenção dos indicadores de condições de trabalho escravo, as organizações patronais, bem como políticos vinculados à FPA, exerciam força contrária no questionamento de políticas de controle à essas questões (RODRIGUES, 2016).

Em 2009, Meirelles escreve um editorial chamado "O homem do campo, seus desencantos e sua fé, história, riscos e desafios", onde defende a ideia de que o setor agropecuário é historicamente negligenciado pelo Estado restrito e que o êxodo rural é decorrente da falta de incentivo à grande produção. Ressalta que, no Brasil, a década de 1990 fora de dificuldade para os produtores pelo fato da redução da intervenção estatal não ter acompanhado uma transição de preparação e apoio ao patronato rural. Reclamava-se, assim, maior presença do Estado no apoio às frações agrárias. Sobre isso, afirmou:

> Em relação a agropecuária, a década de 90 foi marcante, pois expôs o setor rural a novas e profundas transformações. Uma das principais foi o esvaziamento do modelo de intervenção (regulamentação) do Estado, caracterizado pelo controle e garantia de preços, manutenção de estoques reguladores e maior disponibilidade de crédito rural (MEIRELLES, 2009, p. 2).

O modelo neoliberal, portanto, é criticado na medida em que reduz o apoio ao mercado agrário; porém, é elogiado quando pratica a desregulamentação dos direitos trabalhistas.

A defesa da propriedade privada e concentração fundiária são questões fundamentais em seu discurso e atuação. Sobre a reforma agrária, condenou e

criminalizou a ação reivindicatória de movimentos sociais, a exemplo do MST. Sobre isso, declarou que "**condenamos, acerbamente, o processo anárquico de uma reforma agrária ideologizada, rotulada de 'social'**, que outra coisa não tem feito senão levar insegurança aos produtores rurais e comprometer o desenvolvimento agrícola do País" (MEIRELLES, 2005, p. 1 – grifo nosso). Vincula, assim, a violência no campo como algo produzido pela luta pela terra, escamoteando a realidade registrada, anualmente, nos relatórios da Comissão Pastoral da Terra (CPT) a respeito de assassinatos, ameaças e atentados contra a vida de campesinos e campesinas por "capangas" a mando, via de regra, por grileiros, fazendeiros e grandes proprietários de terra, sob os quais a impunidade é a marca desses acontecimentos.

Em seu histórico, é possível identificar, tanto na presidência da FAESP quanto na CNA, denúncias referentes ao uso indevido de recursos da entidade, veiculadas por blogs, jornais e revistas de circulação nacional[65]. Sobre desvios na gestão de Fábio Meirelles, órgãos de controle apontaram, além de nepotismo e uso das verbas do SENAR, para usufruto privado[66]. Diante da divulgação das denúncias, após ter exercido a 1ª vice-presidência por cinco mandatos anteriores e um mandato como presidente da CNA, Meirelles foi sucedido por chapa única encabeçada por Kátia Abreu.

Primeira mulher a assumir a presidência da CNA, Kátia Abreu nasceu em Goiânia/GO e se formou em psicologia. Ficou viúva em 1987 e, desde então, conduziu os negócios da família no município de Goiás e em Aliança do Norte – que passou a se chamar Aliança do Tocantins após a criação do estado do Tocantins em 1989. Pecuarista

---

[65] "Agora mesmo, uma das faces destas elites foi por acaso desvendada quando a mesma Folha de São Paulo descobriu que o ex-deputado federal e presidente da Federação de Agricultura e Pecuária do Estado de São Paulo (existe!) - Faesp – sr. Fábio de Salles Meirelles – emprega cinco filhos e um sobrinho na entidade mantida por imposto sindical. Não só, a reportagem da Folha constatou, ainda, que uma copeira da federação trabalha, é mesmo, no apartamento de Tânia Meirelles, filha do ex-deputado; e que a Fapesp alugou por R$ 20 mil os salões do Iate Clube de Higienópolis, na capital paulistana, para uma festa particular do senhor Meirelles. Afinal, a empresa Connect, encarregada da cobrança das taxas sindicais da Faesp, pertence nada menos do que a Telma Meirelles, outra filha do senhor Fábio. Já o filho Tirso Meirelles, 'trabalha' no Conselho Nacional de Pecuária de Corte (existe!) - CNPC – Tarso Meirelles (irmão) é agrônomo (pelo menos) do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural de São Paulo - SENAR/SP (equivalente ao SESI); e Fábio Meirelles Filho preside o Instituto Pensar Agro, o IPA". Fonte: BITENCOURT, Saskia. # Kalúnia 124 # As elites brasileiras e seu ilustre membro ex-deputado - Fabio Meirelles - presidente da Federação de Agricultura do Estado de São Paulo. *Recanto das Letras*, Itajaúba-Minas Gerais, 14 mar. 2017. Redações. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/redacoes/5940469>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

[66] MOVIMENTO SEM TERRA – MST. TCU aponta desvio de verba pública em convênios de entidade ruralista. Disponível em: <https://mst.org.br/2010/03/04/tcu-aponta-desvio-de-verba-publica-em-convenios-de-entidade-ruralista/>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

de corte, ganhou projeção entre os produtores ao adotar tecnologias de inseminação artificial, como afirma sua biografia[67].

No início da década de 1990, assumiu a presidência do Sindicato Rural de Gurupi (sindicato da região) e, em 1995, assumiu a presidência da Federação da Agricultura do Tocantins (FAET), cargo que exerceu até 2005. Assumiu pela primeira vez o mandato de deputada federal em 2000 e já no ano seguinte presidiu a Bancada Ruralista (Frente Parlamentar da Agricultura). Reeleita em 2002 com 12,91% dos votos, no ano seguinte assumiu a presidência do PFL Mulher Nacional. No final de 2005, foi eleita vice-presidente da Secretaria da CNA em mais uma chapa de reeleição de Antônio Ernesto de Salvo.

Em 2006, foi eleita senadora da República pelo estado do Tocantins, filiada ao Partido dos Democratas (DEM) – novo nome do PFL. Em novembro de 2008, foi eleita presidente da CNA. Kátia Abreu foi a primeira mulher no Brasil a presidir uma Federação de Agricultura, a Bancada Ruralista e a CNA, e a ser eleita senadora por Goiás/Tocantins.

Titular da chapa única registrada, a senadora concorreu num colégio eleitoral integrado pelos 27 presidentes das federações estaduais de agricultura, juntamente com a nova diretoria, para comandar a CNA pelo triênio 2008-2011. No total, obteve 26 votos favoráveis contra um em branco.

> Em 2008, foi eleita presidente da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, para o triênio de 2008 a 2011. Primeira mulher a presidir a CNA, ao assumir o cargo apresentou um plano estratégico que consistia na promoção de oito novos projetos para o campo, entre eles a capacitação do Produtor em Responsabilidade Ambiental (Projeto Terra Adorada), a capacitação em Legislação Trabalhista (Projeto Mãos que trabalham) e os programas de Inclusão Digital Rural e Campo Futuro (FGV, s/d, p. 1)[68].

Para tanto, visava a aplicação de projetos diversos ligados ao trabalho de promoção do agronegócio no sentido de tentar desconstruir a visão de degradação ambiental e desrespeito aos direitos trabalhistas. Tal preocupação acerca da imagem do

---

[67] PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. Kátia Abreu: biografia. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/73592/biografia>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

[68] Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/katia-regina-de-abreu>. Acesso em: 21 de setembro de 2019.

agronegócio é estendido a outros APHs da burguesia agrária, sob os quais a CNA também trava diálogo organizativo, como é o caso da ABAG[69].

> Queremos fortalecer o SENAR para que nos ajude a mostrar que os produtores não são atrasados, retrógrados, e que também não são destruidores do meio ambiente e descumpridores da legislação trabalhista, enfatizou a senadora. Dentro da idéia de incrementar as ações do SENAR a partir destas duas vertentes, Kátia Abreu explicou que o SENAR participará ativamente da operacionalização de oito programas prioritários em sua gestão. Um deles é o Programa Inclusão Digital Rural, que visa oferecer aos produtores, trabalhadores rurais e suas famílias as orientações necessárias para a utilização de equipamentos de informática. [...] A presidente da CNA mencionou, ainda, como prioridade em sua gestão, os programas Campo Futuro, Fazenda Legal, Evolução Sindical Rural, Terra Adorada, Mãos que Trabalham e Útero é Vida. Kátia Abreu disse que quer reativar o Rural Brasil, Conselho Superior de Agricultura e Pecuária criado em 2002 pelas principais entidades ligadas à atividade agropecuária no País para debater os principais problemas do setor.[70]

Em 2010, Kátia Abreu buscando apoio para outros APHs, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizou encontro[71] com o secretário-geral da entidade Dom Dimas e, nesta ocasião, apresentou três relatórios de pesquisa encomendados pela CNA – tais documentos tentam se contrapor a estudos e levantamentos realizados pelo IBGE, por exemplo. Os relatórios apresentados foram: 1. *Quem produz o que no campo: quanto e onde – II*, encomendado pela CNA à Fundação Getúlio Vargas (FGV), para contestar o Censo Agropecuário divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); 2. *Estudo Nacional das Escolas Rurais*, a ser discutido em capítulos posteriores, realizado pelo Ibope e Instituto Paulo Montenegro, que buscou uma radiografia do ensino no meio rural; 3. Publicação do Observatório das Desproteções Sociais do Campo, que identificou as dificuldades sociais da população rural. Nesse sentido, Kátia Abreu utilizou a disputa do pensamento através das pesquisas,

---

[69] Cf. LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. *Educação e Agronegócio*: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas. Curitiba: Apris, 2016; MENDONÇA, Sônia Regina. ABAG: Origens históricas e consolidação hegemônica. *Novos Cadernos NAEA*, v. 18, n. 2, p. 169-184, jun./set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/2065.> Acesso em: 13 de junho de 2018.

[70] KÁTIA Abreu apresenta proposta de reestruturação do SENAR. *Notícias Agrícolas*, 03 fev. 2009. Notícias, Agronegócio. Disponível em: < https://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/agronegocio/39600-katia-abreu-apresenta-proposta-de-reestruturacao-do-senar.html#.YlXjEZHP02x>. Acesso em: 21 de setembro de 2019.

[71] DF: Kátia Abreu apresenta ações do Sistema CNA/Senar na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Página Rural*, 17 jun. 2010. Notícias, Eventos, Outros. Disponível em: <https://www.paginarural.com.br/noticia/134210/katia-abreu-apresenta-acoes-do-sistema-cnasenar-na-conferencia-nacional-dos-bispos-do-brasil>. Acesso em: 19 de setembro de 2020.

como forma de busca de legitimidade e validação dos argumentos e projetos das frações agrárias.

Divulgado em 2010, o trabalho de pesquisa "*Quem produz o que no campo: quanto e onde – II*" foi realizado pela FGV e tentava contestar os dados relativos ao Censo Agropecuário de 2006. Neste 10º Censo Agropecuário, fora divulgado maior levantamento sobre a estrutura produtiva do setor primário brasileiro, que trouxe um perfil de aproximadamente 5,2 milhões de estabelecimentos, em todos os 5.564 municípios brasileiros. Um dos resultados contestados pela CNA diz respeito à agricultura familiar, primeira vez considerada em pesquisa, que trouxe como resultado que o setor empregava quase 75% da mão de obra no campo e seria responsável pela segurança alimentar dos brasileiros, produzindo 87% da produção nacional de mandioca, 70% da produção de feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 58% do leite, 59% do plantel de suínos, 50% das aves, 30% dos bovinos e, ainda, 21% do trigo consumidos no país. Foram identificados 4.367.902 estabelecimentos de agricultura familiar que representaram 84,4% do total, (5.175.489 estabelecimentos), mas ocupavam apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Além disso, 74,4% do total de ocupados no campo trabalhavam na agricultura familiar, ou seja, de cada dez ocupados no campo, sete estão na agricultura familiar que empregava 15,3 pessoas por 100 hectares. Apesar de ocupar apenas um quarto da área, a agricultura familiar responde por 38% do valor da produção (ou R$ 54,4 bilhões) desse total[72].

Para a CNA, os dados mencionados não são efetivos e se basearam em cálculos e conceitos equivocados. Dessa forma, o documento da FGV pretendeu disputar a imagem pública de produtividade e alcance social, contestando dados e conceitos de enquadramento da agricultura familiar. Segundo Kátia Abreu: "A diferença é que essa nova análise foi realizada exclusivamente sob critérios técnicos, excluindo interpretações ideológicas e tendenciosas"[73].

Sobre esses quadros dirigentes da CNA no período de 1965 a 1985, Ramos (2011) colocou que Agricultura e Direito eram as áreas de maior recorrência na formação

[72] CENSO Agropecuário 2006: Agricultura familiar produz mais em menor área. *EcoDebate*, 01 out. 2009. Notícia. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2009/10/01/censo-agropecuario-2006-agricultura-familiar-produz-mais-em-menor-area/>. Acesso em: 13 de agosto de 2020.

[73] FGV contesta o Censo Agropecuário de 2006: instituto divulgou que a agricultura familiar alimentava sozinha o País. *Jornal do Comércio*, 06 mai. 2010. Economia, Agronegócios. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/site/noticia.php?codn=27374>. Acesso em: 13 de agosto de 2020.

superior. Ademais, caracterizou a formação e a atuação dos dirigentes nesse período da seguinte forma:

> [...] muitos dirigentes da CNA (ao menos quarenta e nove, ou seja, 54,5%) possuíam formação superior ou desempenhavam outras atividades profissionais, para além de suas funções políticas, sindicais ou relacionadas à propriedade privada. O Curso de bacharel em Direito representou a principal formação dos quadros da CNA, seguido da carreira de engenheiro agrônomo e médico. Tal composição garantia à agremiação capital político e cultural que lhe permitia enunciar com maior legitimidade suas campanhas e ações. Ao mesmo tempo, ao integrarem quadros do sindicato oficial do patronato rural, estes dirigentes angariavam também capital político e prestígio simbólico que, por certo, lhes auxiliavam em suas inserções junto à sociedade política. Sobre este aspecto, vale ressaltar que cerca de 60% dos dirigentes analisados detiveram postos em agências da sociedade política. Muitos exerceram mandatos de deputados federal ou estadual, bem como se tornaram Secretários da agricultura de seus estados ou prefeitos de suas cidades de atuação (RAMOS, 2011, p. 90)

Semelhante à análise de Ramos (2011), esse panorama sobre os agentes que dirigiram a CNA na década de 1990 aos anos 2000 permite pensar que os dirigentes exerceram papel junto ao Estado restrito, seja no legislativo seja no executivo. Porém, muito mais a posição ideológica do que a formação técnica definia sua atuação no interior do aparelho, bem como sua capacidade de articulação com outros organismos do agronegócio. Observa-se que, sobretudo no governo Lula e Dilma, a política conciliatória exigiu ora pressão ora recuo no enfrentamento das bandeiras dos trabalhadores do campo.

2.2.2 A CONTAG e os trabalhadores do campo: dimensão histórica

A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) é uma entidade de representação, conforme a estrutura sindical brasileira, articulada verticalmente em sindicatos de base local e federações estaduais, que constituem juntos o Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) (WATANABE, 2010). É, portanto, um APH que representa, na esfera do sindicalismo corporativista, a classe de trabalhadores no campo no Brasil, sendo considerada a maior confederação de trabalhadores e trabalhadoras deste país (RICCI, 1999). Segundo Martins (1983 *apud* SILVA, 2013, p.12), é considerada também como garantidora da "[...] unidade das lutas do campo durante a época ditatorial, dadas as relações políticas

engendradas no pré e no pós golpe de 1964, que tiveram peso na manutenção do sindicalismo rural".

Para este estudo, utilizou-se de forma preponderante acervos virtuais dado o impedimento estabelecido a partir da Pandemia. Pretendia-se realizar a pesquisa em acervos de pesquisa no Rio de Janeiro como Arquivo Nacional, Biblioteca Nacional, CPDOC, CPDA. Além desses, em acervos de documentos na sede do Sistema CNA/SENAR e no Centro de Informação e Documentação da CONTAG em Brasília/DF. Tal previsão era feita tendo em vista que havia documentos sobre a CONTAG não localizados em acervos digitais, que interessavam sobremaneira. É necessário colocar que as dificuldades impostas no acesso a fontes documentais diversas *da* e *sobre* a CONTAG devido a Pandemia, põe como demanda a atenção sobre a não romantização acerca deste APH. Há que se tomar o cuidado para que não se apague as contradições e tensões na construção das análises.

Como já exposto, fundada em 1963, a CONTAG, através do decreto de lei nº 53.517, de 31 de janeiro de 1964, surge conforme diretrizes do Estatuto do Trabalhador Rural, no governo Getúlio Vargas, que alinhavam os sindicatos corporativistas urbano e rural nas mesmas normativas. Segundo o decreto-lei:

> Artigo Único. Fica reconhecida a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, com sede na Capital da República, como entidade sindical de grau superior coordenadora dos interêsses profissionais dos trabalhadores na agricultura, pecuária e similares, produção extrativa rural, bem como dos trabalhadores autônomos e pequenos proprietários rurais, em todo o território nacional, na conformidade do regime instituído pelo Estatuto do Trabalhador Rural, a que se refere a Lei nº 4.214, de 2 de março de 1963, aprovados os respectivos estatutos (BRASIL, 1964, p. 2)[74].

Para além do dispositivo legal, relevante se faz o entendimento da formação histórico e política da CONTAG e, para tanto, é necessário recuperar as orientações de forças políticas que lhe deram origem, como a Igreja[75], o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e as Ligas Camponesas (SILVA, 2013). Dessa forma, esses APHs possuem

[74] Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53517-31-janeiro-1964-393615-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 de março de 2020.

[75] "[...] cabe salientar que no seio destas organizações emergiu uma riqueza de experiências formativas, como por exemplo, as experiências formativas das distintas vertentes da Igreja, sendo duas delas os Círculos Operários (COs) – centrados mais em São Paulo e Rio de Janeiro – e o Movimento de Educação de Base (MEB), que passou a incentivar o sindicalismo em diversos locais – especialmente no Nordeste" (SILVA, 2013, p. 7).

importância significativa por aglutinarem a relação Estado, Poder, Capital e Terra no Brasil Essa materialidade histórica e política permite pensar a luta de classes no campo e o processo organizativo de trabalhadores rurais em contexto político de disputas e tensões.

A Igreja Católica, nesse momento, possuía duas correntes que atuavam no meio rural de forma diversa quanto ao fomento da sindicalização dos trabalhadores. De um lado, a CNBB concentrava seus trabalhos na região nordeste e em São Paulo e, de outro, a Ação Popular (AP), que surgira em 1962, a partir das atividades desenvolvidas pela Juventude Universitária Católica. A partir da atuação da CNBB, surge o Serviço de Assistência Rural (SAR), criado no Rio Grande do Norte, no final dos anos 1940, sob a iniciativa de Dom Eugenio Salles, que se utilizava de difusão radiofônica para orientar questões relativas à assistência médica e educacional às populações rurais. Na década de 1960, o SAR começou a atuar na promoção de sindicatos rurais e treinamento de lideranças rurais, com a criação de um Setor de Sindicalização Rural. Vários recursos são desdobrados a partir desse processo no sentido de ampliar a educação sindical na perspectiva cristã, em contraposição às ideias de esquerda que circulavam na zona rural. A intensificação dessa atuação da Igreja "reacionária" deu base à formação da Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado de São Paulo, que tinha como presidente José Rotta (RAMOS, 2010).

Parte dos conflitos no campo, que ocorriam desde a década de 1930, tinham a ver com a tentativa de organização dos camponeses e trabalhadores assalariados rurais, buscada pelo então PCB. Assim, o final da década de 40, os anos 50 e o início da década de 60 foram marcados por esse processo de organização, reivindicação e luta no campo brasileiro (OLIVEIRA, 2007). O PCB agiu sobremaneira através da ULTAB, fundada em 1954, e começou a atuar na divulgação de maneiras de abrir sindicatos rurais a partir da legislação que orientava sobre o assunto, como era o caso do Estatuto do Trabalhador Rural. Além disso, atuava como força contrária, relacionada à inserção do poder católico nas definições sobre a organização sindical.

Nesse contexto, deu-se o surgimento das primeiras Ligas Camponesas no Brasil em 1945, após a ditadura de Getúlio Vargas. Com ajuda do PCB, camponeses e trabalhadores rurais se organizaram em associações civis, em quase todos os estados do Brasil (CAMARGO,s/d). A origem do termo "Ligas Camponesas" tem a ver com a organização de horticultores na região de Recife pelo PCB, porém a maioria desses núcleos desapareceu após ter sido decretada a ilegalidade do Partido.

As Ligas Camponesas, surgidas em meados dos anos 1950 em Pernambuco, constituíram, assim, uma organização de luta a partir de um movimento que pretendia criar um fundo assistencial de camponeses expropriados, que representavam uma força contrária perseguida pela Ditadura Militar, tão logo sua instauração. O fundo assistencial ficava na Liga Camponesa de Engenho da Galileia, um local marcante para a história dessas organizações camponesas, situado no município de Vitória de Santo Antão, a pouco mais de 60 km de Recife. O fundo tinha como objetivo a criação de uma escola e a constituição de um fundo funerário (as sociedades funerárias eram comuns na região) e, secundariamente, a aquisição de implementos agrícolas (sementes, insumos, instrumentos) e a reivindicação de assistência técnica governamental (RUGAI BASTOS, 1984). Nesse processo, incluiu-se a luta contra a elevação absurda do foro, ou seja, contra a alta dos preços dos arrendamentos (OLIVEIRA, 2007).

As Ligas ajudaram a organizar a luta dos camponeses em sua diversidade, reunindo foreiros, moradores, rendeiros, pequenos proprietários e trabalhadores assalariados rurais da Zona da Mata, contra o latifúndio. Assassinatos e prisões foram as medidas que impuseram a perseguição dos membros. Às demais organizações sindicais, dava-se a imposição do controle político.

Com as "Ligas", as lutas pela reforma agrária ganharam dimensão no país, tornando-se, pois, o primeiro movimento social de luta pela reforma agrária que ensaiou uma organização de caráter nacional (OLIVEIRA, 2007). A partir daí, ocorridos em Recife, eventos como o *Congresso de Salvação do Nordeste*, de agosto de 1955, e o *Primeiro Congresso de Camponeses de Pernambuco*, de setembro do mesmo ano, organizados pelo professor Josué de Castro, reuniram milhares de pessoas, entre autoridades, parlamentares, representantes da indústria, do comércio, de sindicatos, das Ligas Camponesas, profissionais liberais, estudantes. O último congresso mencionado ajudou no processo de expansão dos núcleos em diversos municípios de Pernambuco e para outros estados brasileiros, como Paraíba – "com o núcleo de Sapé foi um dos mais expressivos e importantes, chegando a congregar mais de dez mil membros" (OLIVEIRA, 2007, p. 108) –, Rio Grande do Norte, Bahia, Rio de Janeiro (na época, estado da Guanabara), Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Goiás, Mato Grosso, Acre e também no Distrito Federal, Brasília (OLIVEIRA, 2007).

Com a bandeira da luta pela reforma agrária e posse da terra, as Ligas, com a promulgação do Estatuto da Terra, em 1962, passaram a ser sindicatos rurais. Importante destacar que, no início de 1964, foi organizada a Federação das Ligas Camponesas de

Pernambuco, da qual faziam parte 40 organizações, com cerca de 40 mil filiados no estado. Na Paraíba, no Rio Grande do Norte, no Acre e no Distrito Federal (Brasília), onde ainda funcionava o movimento, o número de filiados era de aproximadamente 30 mil, congregando, assim, as Ligas Camponesas entre 70 e 80 mil pessoas na época (OLIVEIRA, 2007). Com a ditadura militar, essas associações sindicais sofreram duras repressões.

Segundo determinação legal, o Estado restrito regulava os sindicatos e as confederações através do registro e da fiscalização do Ministério do Trabalho, sendo a autonomia política controlada pelas agências políticas. Um exemplo disso fora a eleição da primeira diretoria em dezembro de 1963, que, ao ser composta por dirigentes pertencentes ao Partido Comunista Brasileiro ligados à ULTAB ou a setores mais combativos da Igreja Católica, como a Ação Popular (AP) e a Juventude Universitária Católica (JUC), fora destituída através de intervenção, indicando como dirigentes anticomunistas integrantes dos Círculos Operários Cristãos, de natureza conservadora (RAMOS, 2011).

Com o golpe militar, a CONTAG sofreu intervenção[76] com controle do Estado restrito e da Igreja Católica, já que assume a direção José Rotta, presidente da Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado de São Paulo, sob recomendação da alta cúpula da entidade religiosa, funcionando, nesse período, na sala cedida pela Confederação dos Círculos Operários Cristãos, no Rio de Janeiro (RAMOS, 2011). Após duas eleições, em 1967, uma nova chapa foi eleita com a liderança de José Francisco da Silva, proveniente da Zona da Mata Pernambucana, que permaneceu nesse cargo por duas décadas seguintes. Tal característica de "centralização política e hierarquização da ação sindical" nas lideranças é um legado da prática sindical rural, observado até o final da década de 1970, quando ocorreu a emergência de novos movimentos sociais no campo (RICCI, 1999).

Com o golpe militar, além de repressão e prisão de dirigentes, a intervenção seguiu de abril de 1964 a janeiro de 1965. Três interventores assumiram o comando da CONTAG, todos ligados aos Círculos Operários Cristãos, como é o caso de José Rotta, presidente da Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado de São Paulo e indicado diretamente pelo Ministro do Trabalho, Arnaldo Sussekind, sob influência da Igreja católica (RAMOS, 2011).

[76] "Lyndolpho Silva foi destituído da presidência, teve seus direitos políticos cassados por dez anos e, por orientação do PCB, deixou o país em 1973. O vice-presidente, Manoel Gonçalo, e o secretário geral, Sebastião Lourenço, foram presos. José Gomes Novaes, José Leandro Bezerra e Nestor Veras passaram a viver na clandestinidade, tendo o último sido preso e desaparecido a partir de 1975" (RAMOS, 2011, p. 2).

Com a passagem para a década de 1980, emergiu um novo contexto político para a organização das lutas campesinas. A CPT, atuando nos conflitos fundiários que intensificam diante do projeto de modernização conservadora no campo, com o avanço das políticas públicas de apoio a grandes projetos agropecuários, critica o legalismo e o formalismo da atuação sindical corporativista no contexto de conflitos e tensões no campo. Segundo Medeiros (1990), a prática dos sindicatos era criticada pela CPT e Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) como “assistencialista”, “acomodada” e “distante dos trabalhadores”. Sobre isso, destaca-se:

> [...] a CONTAG, desde sua criação, em 1963 e, mesmo passando de 1965 a 1967 por intervenção, até os anos 90, esqueceu-se muito rapidamente dos debates e questões políticas tático-estratégicas que anunciavam o socialismo, fundamentalmente no que tange à questão da terra e à reforma agrária, que passou a ser "exigida", de tal forma que deveria ser obtida através de um instrumento legal já existente, no caso o Estatuto da Terra. Basta relembrarmos, os impactos para os trabalhadores, nos anos 70, motivados pelo processo de "modernização" da agricultura brasileira, com o avanço das monoculturas rumo à agroindustrialização, principalmente a cana-de-açúcar, com o Proálcool. Isso só foi possível devido à atuação direta do Estado, através dos projetos de intervenção e das políticas governamentais específicas, tais como, o Proterra, o Polonordeste, SUDAM, SUDENE etc. E ainda, os incentivos para as cooperativas no sul do país e para a construção de hidroelétricas etc. Tudo isso, incrementou a especulação imobiliária e fez com que cerca de 16 milhões de pessoas fossem expulsas da terra. Ocorreu, então, uma redefinição do panorama rural, com as relações de trabalho e de produção redimensionando profundamente o mercado de trabalho. Isso criou, ao mesmo tempo, novas categorias sociais e recriou as já existentes, consoante às demandas do pacote tecnológico e práticas de gerenciamento. Como vimos, isso só fez aprofundar ainda mais a segmentação social entre os trabalhadores rurais (THOMAZ JÚNIOR, 1998, p. 4).

O surgimento do *novo sindicalismo* significou um contexto de fortes críticas sobre a estrutura sindical corporativista. Emergiram novos movimentos no campo, como a CPT e o MST que, em sua práxis, permitiam a reflexão sobre a atuação política e a autonomia dos segmentos classistas. Nesse contexto complexo, de intensas críticas e agudização dos conflitos fundiários potencializados pelo avanço do capital no campo, forças oposicionistas surgem em disputa, trazendo como bandeiras o fim da unicidade sindical e a democratização dos processos eleitorais sindicais, no plano das federações e da confederação, alinhada com a CUT, porém permanecem coexistindo com a corrente.

Apesar de seu caráter de representação de classe dos trabalhadores rurais, a CONTAG pode ser analisada a partir de uma postura contraditória ou até dicotômica nas décadas de 1960 e 1970, uma vez que se apresentava, simultaneamente, como órgão de representação de classe e como órgão de colaboração no interior do Estado restrito (PINTO, 1978). Medeiros (1989), sobre a atuação política e contradições, coloca que, apesar da feição legalista, a CONTAG teria mantido uma relação dialógica com movimentos sociais surgidos no campo em meados dos anos de 1970, como a Comissão Pastoral da Terra. Dessa forma, sua posição de defesa do trabalhador rural oscilaria conforme contexto, já que esse APH é regulado no interior do Estado restrito.

Importante destacar que o surgimento de movimentos no sul que deram base à criação do MST e a organização dos seringueiros no norte alimentaram a luta por novas perspectivas organizativas do sindicalismo rural. Em relação aos movimentos sociais do campo, como o MST, a CONTAG possuía ação diversa, uma vez que seu *modus operandi* baseava-se no encaminhamento das reivindicações dos trabalhadores rurais através de normas institucionais, enquanto os Sem-Terra "[...] questionavam os limites dos parâmetros legais vigentes, estimulando outras formas de pressão coletiva, como acampamentos e ocupações de terras" (RAMOS, 2011, p. 3).

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, esta confederação procurou manter sua hegemonia na direção das ações que se travavam no campo, focalizando sobretudo demandas trabalhistas, bem como a bandeira da reforma agrária, porém norteando-se "em fortalecer o verticalismo, peculiar ao sindicalismo brasileiro" (THOMAS JÚNIOR, 1998, p. 5). Além disso, não permitiu o fortalecimento de um pluralismo de lutas e organizações no campo, denotando um afastamento de suas bases de representação concreta. Sobre isso, o autor expõe:

> Dessa forma, deu-se continuidade à "defesa" de um trabalhador rural genérico, abstrato, ignorando o novo quadro emergente com as alterações na base produtiva da agricultura, com sérios desdobramentos para os trabalhadores, atingindo a todos a um só tempo: a perda do acesso a terra por segmentos de pequenos proprietários, parceiros, arrendatários, tendo em vista a política agrícola seletiva e discriminatória do governo e de projetos como o Proálcool que intensificaram, ainda mais, o processo concentracionista da propriedade da terra (THOMAZ JÚNIOR, 1998, p. 5).

Com o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do qual a CONTAG foi coparticipante, a partir da "Nova República", evidencia-se um processo de conciliação de

interesses com o Estado restrito, no qual as ocupações de terra ensejadas pelos movimentos populares do campo, como o MST, passam a ser desencorajadas pela CONTAG em direção à crença no PNRA como instrumento de efetivação da reforma fundiária. Além disso, dirigentes sindicais começaram a ocupar cargos no novo governo, em organismos ligados à implementação de políticas agrárias (MEDEIROS, 1990). Em contrapartida, aguçaram-se os ânimos das frações dominantes que, ao verem o PNRA sendo publicizado primeiramente em um evento de trabalhadores rurais, temeram pela efetivação de uma reforma agrária que penalizasse os donos de terras a partir da noção de "desapropriação por interesse social" (MENDONÇA, 2010).

Na década de 1990, há um aprofundamento dos questionamentos sobre o modelo sindical. Em 1995, a CONTAG filia-se à CUT, quando se dá uma renovação de agendas e debates em torno da reforma agrária – com a aproximação aos movimentos populares do campo –, reivindicações sobre a agricultura familiar e os assalariados, bem como a defesa de um plano de desenvolvimento sustentável ligado à agricultura familiar camponesa, também conhecido como Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável Solidário (PADRSS) aprovado em 1998 (MEDEIROS, s/d)[77]. O Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar (PRONAF) é resultante das pautas reivindicatórias dos "Gritos da Terra Brasil", e das pressões do PADRSS. Sobre este programa de desenvolvimento, tem-se o seguinte:

> Em 1998, a Contag elaborou e implementou o Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável Solidário (PADRSS), que propôs um novo tipo de relação entre o campo e a cidade, e a perspectiva de um projeto de desenvolvimento que inclui a equidade de oportunidades, justiça social, preservação ambiental, soberania e segurança alimentar e crescimento econômico. O ponto de partida para a elaboração do PADRSS foi a concepção de desenvolvimento rural sustentável, tendo como principal fundamento a luta pela reforma agrária, o fortalecimento da agricultura familiar, a defesa dos direitos trabalhistas e de melhores condições de vida para assalariados rurais, a construção de novas atitudes e valores para as relações sociais de gênero e de gerações, a luta por políticas sociais e pela democratização dos espaços públicos. O Grito da Terra Brasil se transformou no principal instrumento de reivindicação pela implementação do PADRS. A partir da implementação desse projeto, tornou-se necessária uma reorganização da estrutura e da agenda sindical da Contag e, por esse motivo, foram criadas secretarias específicas para cada frente de

[77] Cf. CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL – CPDOC. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/confederacao-nacional-dos-trabalhadores-na-agricultura-contag>. Acesso em: 12 de junho de 2018.

> trabalho, como a das mulheres, dos jovens e da terceira idade (MEDEIROS, s/d).

Apesar disso, um dos pontos críticos permanecia sobre a categoria "trabalhador rural", questão que se desdobra no surgimento de sindicatos de segmentos específicos, como assalariados, "fumicultores", "suinocultores", de "avicultores" e, em 1997, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar de Santa Catarina (FETRAFESC) (MEDEIROS, s/d). A questão sobre os agricultores familiares e o surgimento de uma representação sindical específica foi um dos fatores que embasou a sua desfiliação da CUT, em 2009, com a justificativa Desta ter permitido o surgimento de novos sindicatos rurais de agricultura familiar causando divisionismo da categoria, não atendendo, assim, a unicidade sindical defendida pela CONTAG (MEDEIROS, 2012).

Na luta contra a agenda neoliberal e o aumento dos conflitos agrários ensejados pelas políticas conservadoras e privatistas do Governo FHC (1995-1998/ 1999-2002), a CONTAG estabeleceu um processo de mobilizações que deram base ao surgimento, em 1995, do "Grito da Terra Brasil", com pautas relativas às políticas agrícolas de assistência técnica e crédito, à reforma agrária, às questões salariais e às políticas sociais, como é o caso da educação rural.

Sobre a formação política no interior da entidade, até o final década de 1970, a emergência do chamado "novo sindicalismo" representou, nesse sentido, uma crítica à prática política vigente e a reflexão em torno de uma nova práxis, questão que desencadearia a necessidade de pensar a formação interna dos quadros dos sindicatos e no âmbito da base sindical (SILVA, 2013).

> No final dos anos de 1970, intensificaram-se, no Brasil, movimentos sociais que criticavam a estrutura sindical corporativista, implementada a partir da década de 1930. Trabalhadores envolvidos nas greves do ABC paulista e outros setores da sociedade civil questionavam a atuação dos sindicatos oficiais e sua tutela ao Ministério do Trabalho, propondo novas formas de ação na luta pelas reivindicações da classe trabalhadora. Tais ideias e práticas foram denominadas de *novo sindicalismo*. Comumente relacionadas a movimentos grevistas de setores médios e industriais do meio urbano, as críticas à estrutura sindical corporativista igualmente se fizeram presentes em áreas rurais não só através do surgimento de outros movimentos sociais no campo – como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) - como através de estudos acerca das possibilidades e limitações concernentes às formas de representação do sindicalismo oficial (RAMOS, 2011, p. 1).

Nesse contexto, portanto, emergem novos movimentos sociais no campo, destacando-se o surgimento de "[...] intensa atividade pedagógica, voltada para a divulgação dos princípios do sindicalismo e para a discussão do tema da reforma agrária" (PALMEIRA, 1985, p. 47). Para a CONTAG, a ação pedagógica realizada por meio de assessores e dirigentes da entidade, a partir de instrumentos como cursos e publicações, era tomada como importante elemento de fortalecimento do Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais (MSTR) para torná-lo representativo (MEDEIROS,1989).

A formação política na CONTAG passou por 4 (quatro) fases (SILVA, 2013). A primeira ocorreu na época da intervenção sofrida na Ditadura Militar, onde a tendência tecnicista também foi inserida aos pressupostos formativos da entidade sindical. Após o fim da intervenção, deu-se a segunda fase, em 1968, por meio de uma tentativa de consolidação da unidade sindical e da CONTAG enquanto entidade representante dos trabalhadores rurais. Na década de 1970, deu-se ênfase no trabalho educacional de sua base sindical, a partir do uso da metodologia de ensino empregados pelo Movimento de Educação de Base (MEB), ligado aos setores da Igreja Católica (RICCI, 1999). Além disso, a formação dos sujeitos tinha a ver com a preocupação da CONTAG em esclarecer direitos adquiridos pelos trabalhadores rurais, evidenciando a função e o papel do sindicato para esses sujeitos (RAMOS, 2011).

O terceiro momento dá-se com o fim do regime militar e a ascensão do "novo sindicalismo", quando a CONTAG se depara com a emergência de uma diversidade de atores no campo político sindical e rural, mormente com a ascensão da categoria política dos "agricultores familiares", que é disputada no interior da classe trabalhadora do campo. Ademais, a CONTAG filia-se à CUT e sua formação política se direciona para a pesquisa e formação com intuito de construir um projeto político de desenvolvimento rural com base na agricultura familiar: o Projeto CUT/CONTAG de Pesquisa e Formação Sindical. Como quarta fase, da década de 2000 até os dias de hoje, a formação política da CONTAG é praticada pela ENFOC, "uma escola própria e orgânica", cujo objetivo principal é a afirmação do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário (o PADRSS), construído sobre as bases do Projeto CUT/ CONTAG (SILVA, 2013).

Um dado fundamental sobre a experiência política da CONTAG desde sua gênese é que a dimensão da construção de quadros, através da formação política e sindical, sempre esteve presente. Tal aspecto é importante por mostrar que os processos educativos

internos e externos, das bases sociais representativas, são pontos inseridos nos princípios da iniciativa.

No tocante a abordagem educativa a partir da perspectiva ideológica da CONTAG, é necessário discutir alguns elementos acerca da educação sindical, como um dos mecanismos de formação dos seus intelectuais que lideraram e organizaram esse APH, e que objetivam educar os trabalhadores e trabalhadoras a ela filiados, bem como sua comunidade. Sobre a prática de formação de quadros e lideranças desse APH, a CONTAG buscou consolidar-se como representante política dos segmentos dos trabalhadores do campo a partir da prática formativa. Os processos educativos tomaram como base espaços como cursos, seminários, oficinas, palestras e outras atividades sistemáticas.

O papel dos intelectuais e da sua formação na atuação política sindical está ligado à prática cultural no seio da organização e à "organicidade" dos sujeitos, entendida como a dialética da práxis política dos intelectuais na construção da vontade coletiva. Dessa forma, a práxis entendida através da relação unitária e dialética entre teoria e prática assume forte sentido mediante a ação para a construção de consenso ativo das massas. O intelectual orgânico é, assim, aquele formado no partido e, nele, é distribuído em diversas funções, diretiva e organizativa, que têm a ver com a funções educativas ou intelectuais, executando uma ação de organização dos interesses e objetivos dos grupos sociais vinculados. Forma-se, assim, um consenso em torno de uma concepção de mundo (GRAMSCI, 2015). Nesse fundamento, sustenta-se a formação política na perspectiva classista.

Nesse sentido, buscando ampliar a capacidade político-organizativa, a CONTAG, a partir do seu 9º Congresso, instituiu a criação da mencionada escola sindical, que tinha como lema "ENFOC, lugar de transformação política". As bases político-pedagógicas assentaram-se em pilares freirianos no sentido de uma pedagogia libertadora[78]. Os processos formativos construídos no interior da escola, de caráter itinerante, assumem relação com pressupostos da educação popular, bem como de raízes construídas no seio de experiências históricas formativas dos movimentos sociais do campo em diálogo com a atuação de segmentos progressistas da Igreja Católica. Metodologicamente, o percurso dessas formações abrange turmas nacionais, regionais e estaduais. Segundo Prazeres

[78] Cf. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 1921-1997. 14ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a. _____. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. _____. *Pedagogia do oprimido*. 50ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

(2014, p. 14), esse processo é designado de “multiplicação criativa”, que consiste em multiplicar “as experiências formativas nos locais de militância e atuação”.

A ENFOC, assim, pode ser definida como uma escola que “[...] bebe nas fontes históricas da educação popular, nas histórias de resistência e luta dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais, e também, na prática cotidiana do movimento sindical” (CONTAG, 2008, p. 7 *apud* PRAZERES, 2014, p. 14). Nessa linha, o espaço formativo é *locus* para se pensar a prática sindical, incluindo aí contradições relativas à permanência de práticas antidemocráticas e/ ou autoritárias de lideranças sindicais locais, da federação e/ ou confederação; bem como as relações de poder e autonomia com a sociedade política na busca por políticas de desenvolvimento socioterritorial, como é o caso da educação formal como política social.

O movimento sindical de trabalhadores rurais tentava, por meio da consolidação dos instrumentos formativos, estabelecer a ação pedagógica da CONTAG, de tal forma que permitisse a construção de uma linguagem comum (PALMEIRA, 1985). Tal diretriz foi vital para garantir, dentre outros, a difusão, ao longo da primeira década dos anos 2000, de novos pressupostos sobre educação pública no campo, dialogando com APHs, como o MST, que já problematizavam, desde a década de 1990, a educação e a formação de educadores no sentido de um novo paradigma educativo a ser construído no campo, como é o caso da Educação do Campo. A absorção dessas questões por parte das lideranças é algo que será debatido insistentemente nos congressos 9, 10 e 11 da CONTAG, nos quais se enfatizou a necessidade de apropriação desses pressupostos para garantir a intensificação das lutas e a atuação na pressão sobre os aparelhos da sociedade política, bem como no debate junto à base sindical. A formação dos intelectuais sob essa agenda era, portanto, uma preocupação.

Assim sendo, a particularidade da disputa pela educação moral e intelectual dos trabalhadores rurais no interior da sociedade política pela CONTAG trata da ação política e pedagógica da formação (e conformação) de uma classe em torno de um projeto societário em disputa pela hegemonia.

No sentido de aprofundar esses elementos de disputa pela hegemonia, no próximo capítulo, tratar-se-á da educação rural, na perspectiva do sindicalismo corporativista, nas dimensões formal e informal. Dessa forma, foram levantados discursos e propostas emanados pela CNA e pela CONTAG, tanto acerca da instrução escolar quanto das concepções sobre a formação dos sujeitos no âmbito da família e da comunidade. Buscou-se aproximar as concepções e propostas de educação rural da CNA e da

CONTAG desde a gênese desses sindicatos corporativistas, porém com enfoque prioritário no período de 1991 a 2013, incluindo programas e projetos gestados em colaboração e no interior do Estado restrito.

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO RURAL EM DISPUTA: SINDICALISMO CORPORATIVISTA, SENAR E FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO CAMPO

Historicamente, no Brasil, a educação da classe trabalhadora é assunto secundário ou de interesse manifesto do empresariado (CIAVATTA, 2005). Os grupos empresariais, principalmente a partir do regime republicano, envolvem-se nas questões relacionadas à educação profissional, apresentando-se como "reformadores" na defesa de projetos com diretrizes voltadas à educação formal e informal dos trabalhadores, e o fazem alinhados, sobretudo, aos interesses da relação capital e trabalho. A educação rural não foge dessa realidade, visto que, desde o século XIX, fora definida a partir de discursos e projetos verticalizados estabelecidos por setores da burguesia agrária e urbana, organizados na sociedade civil e inseridos nos quadros dos governos (MENDONÇA, 2007).

Nesse sentido, o presente capítulo trata sobre como a CNA, através do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), articulou a formação de trabalhadores do campo em torno do projeto de hegemonia desde sua (re)criação na década de 1990 até a primeira década dos anos 2000. No primeiro momento, buscou-se historicizar o SENAR desde sua gênese. Dessa forma, abordou-se a trajetória do SENAR no âmbito da história da política educacional rural em suas duas fases, a saber: a primeira, como instituição pública junto ao Estado restrito, no período de 1976 a 1988; a segunda, como agência privada da CNA a partir de 1990 até nossos dias, considerando-se os princípios, a organização e o funcionamento da instituição no âmbito da educação profissional no campo. Examinou-se, ainda, a atuação do SENAR como agência de formação profissional no contexto da ofensiva contra a reforma agrária e os movimentos sociais do campo, bem como da reestruturação produtiva do capital, da flexibilização do trabalho e da educação neopragmática do ideário neoliberal e neoconservador.

Apesar do recorte temporal da pesquisa ser de 1991 a 2013, justifica-se a importância de se construir um panorama sobre a "fase estatal" do SENAR, antecedendo duas décadas, para se compreender, mesmo que de forma breve, o decurso histórico da formação profissional rural e a disputa das frações agrárias mediadas pelo Estado. Criado na década de 1970, no seio do Estado restrito, o SENAR emergiu em contexto de ampliação de um discurso de modernização conservadora no campo, que tomou a formação profissional e a assistência técnica rural como elementos estruturantes desse projeto. Já a partir da década de 1990, o SENAR passou a ser concebido como um ponto

de confluência de disputas sobre a formação profissional para os sujeitos no campo entre CNA e CONTAG – tensões que ora concorriam para choques, ora para acordos no âmbito da relação corporativista sindical.

De forma geral, cada momento histórico revelou, dada a sua natureza e constituição, projetos que, embora diversos, apresentaram pontos de aproximação no sentido político sobre o projeto de campo e a formação da mão de obra para o campo – mais especificamente, a formação profissional rural – que ajudam a problematizar o sentido da relação entre capital, trabalho e educação das massas rurais em cada tempo. Portanto, faz-se necessário tentar percorrer a trajetória histórica de sua constituição, uma vez que as descontinuidades e os elementos contraditórios ajudam a compor as reflexões necessárias para a compreensão da totalidade histórica e política da educação rural no Brasil até a atualidade.

No que diz respeito à história do SENAR, nota-se uma ausência de relatos sobre os períodos de sua criação e (re)criação. Observa-se, na literatura disponível e em estudos acadêmicos, uma espécie de apagamento, que induz a pensar que a história do SENAR ter-se-ia iniciado com a CNA e que este aparelho teria, supostamente, o domínio e a experiência necessários para consolidar a assistência técnica e a extensão rural de forma eficiente e efetiva, uma vez que o setor privado celebrou, naquele contexto neoliberal e privatista da década de 1990, o discurso do gestor competente em detrimento do setor público. Entende-se, assim, que a chamada (re)criação do SENAR está inserida num contexto privatista, onde as frações da burguesia agrária, através do Sindicato Patronal Rural, passam a monopolizar e definir a maior fatia da política de formação profissional para o sujeito do campo, tendo o suporte do Estado Restrito alicerçado através da chamada parceria público-privada, na garantia da efetividade de seus interesses privados, que se travestem de interesse público, segundo a lógica da regulação corporativista. Além disso, é possível adiantar que os dados levantados permitiram pensar que essa história insere-se no processo de disputa pela hegemonia, a partir da apropriação de uma agenda de formação da mão de obra por parte do patronato sindical rural.

Como discutido em capítulo anterior, a CNA, durante a Constituinte, travou, através de seus agentes, a defesa pela reforma agrária sob a perspectiva das frações agrárias, porém estabeleceu também a disputa pela legitimidade da educação e instrução da mão de obra rural sob seus princípios, diretrizes, estrutura pedagógica e, por certo, sob sua ideologia de classe. Portanto, neste capítulo, será discutido esse processo de construção histórica de projetos de formação profissional rural e suas determinações

políticas nas correlações de forças de hegemonia no tempo. É importante salientar que as fases citadas expressam a correlação de forças políticas entre agências e agentes em conjunturas diferentes, porém, isso ocorre a partir de concepções político-ideológicas formativas que se cruzaram em alguns pontos no que tange à intencionalidade.

No segundo momento, abordou-se a CONTAG e o desenvolvimento de suas concepções de educação e formações dos sujeitos do campo. Nesse sentido, considerou-se desde a Educação Rural até a incorporação dos pressupostos e da agenda política da Educação do Campo junto aos movimentos sociais do campo. Além disso, discorreu-se a respeito das disputas entre CNA e CONTAG sobre o domínio e a direção do SENAR.

Em estudo acerca da Confederação Nacional da Indústria (CNI), Rodrigues (1997) identificou e analisou o pensamento da burguesia industrial brasileira a partir das propostas dessa que se tornaria a mais importante entidade político-sindical dos empresários ao longo de seus 60 anos de existência. Em sua proposta de exame, tomou a CNI como um complexo organismo, que se construiu com o fim de "corporificar uma vontade coletiva", ou seja, de buscar garantir a hegemonia da "visão de mundo da burguesia industrial e, com isso, preservar e dinamizar a acumulação do capital industrial" (RODRIGUES, 1997, p. 7). O autor ressaltou, em seu estudo, que poucas pesquisas apresentavam, no contexto de publicação, análises históricas sobre as concepções pedagógicas da burguesia, ou seja, poucas pesquisas se debruçavam sobre as formas e estratégias de dominação através do convencimento e da formação educativa, dentro e fora da escola. Sobre a CNA, tal reflexão é atual e pertinente, uma vez que, no âmbito da Academia, ainda são poucas as investigações e problematizações sobre a proposta educativa da burguesia agrária delineada para os diversos sujeitos do campo.

Sobre as formas de dominação, Gramsci ajuda a orientar, como estratégia política, a necessidade do estudo da dominação e o comportamento da classe dominante, considerando, nesse movimento concreto, a luta de classes e a disputa/conservação da hegemonia. Para tanto, no debate sobre atuação da CNA na educação dos trabalhadores do campo, foram levantados dados acerca dos projetos de formação profissional no/do campo elaborados e difundidos pela CNA entre o final da década de 1990 e a primeira década dos anos 2000, para a formação no atendimento das demandas produtivas. Nesse sentido, buscou-se, ainda, levantamentos dos quadros dirigentes da CNA, bem como seus vínculos políticos e ideológicos e discursos sobre a educação e formação profissional rural.

A problematização dos referidos pontos foi possível a partir do uso de fontes

diversas, de natureza digital, como fontes documentais do Arquivo Nacional disponíveis no sítio; os arquivos confidenciais do Serviço Nacional de Informações que tratam, sobretudo, de relatórios do período militar; jornais; Decretos-Lei e diários do Congresso Nacional das décadas de 1970 a 1990; documentos específicos do SENAR, como regimentos (1976, 1991, 2013); materiais didáticos e pedagógicos.

3.1 O SENAR do Estado restrito (1976-1988): formação profissional rural e "politização sadia do homem do campo"

A maioria das entidades do "Sistema S" foi criada na vigência da Constituição de 1946, no Governo Dutra (1946-1950), por meio de decretos-lei[79], a partir dos quais as confederações sindicais poderiam estruturar as entidades. Ao contrário das demais instituições do "Sistema S", não fora considerada a criação de um órgão que atendesse a instrução profissional rural, nas mesmas medidas que o SENAI ou SENAC eram tecidos nesse momento. Mesmo com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola através do Decreto-Lei nº 9613, de 20 de agosto de 1946, desconsiderou-se a criação do SENAR. Diante disso, considera-se que a não criação deste Serviço, nesse contexto, tem sentido na concepção preponderante entre as frações dominantes agrárias de que não havia necessidade de oferta de qualquer tipo de formação aos trabalhadores rurais. Quase 25 anos depois que a criação do SENAR ocorrerá e, nesse momento, sob a iniciativa do governo militar.

Como já citado, há uma certa lacuna de estudos no tocante à primeira fase histórica de natureza pública e estatal. Neste capítulo, faz-se o esforço de reunir elementos fragmentados e, por vezes, silenciados, sobretudo quando se aborda a Ditadura Militar – contexto do qual muitos relatórios e outros documentos importantes ainda não foram disponibilizados nos acervos digitais. Sobre os estudos relativos à configuração atual – ou seja, que considerem a instituição como agência privada a partir de 1991 –, há pesquisas acadêmicas caracterizadas, em sua maioria, por estudos de caso e relatos de experiência com visão positiva sobre a entidade. Contudo, observa-se a emergência mais recente de algumas análises de teor crítico sobre o contexto contemporâneo[80], tendo os referenciais dialéticos como suportes.

[79] O decreto-lei nº 4.048 de 22.01.46 cria o Senai; o de nº 8.621 de 10.01.46 cria o Senac; o de nº 9.403 de 25.06.46 cria o Sesi e o de nº 9.853 de 13.09.46 cria o Sesc.
[80] Destaca-se, aqui, as contribuições de LINHARES (2021); MACEDO & BICALHO (2019); MACEDO (2018); BATISTA (2016).

Nesse sentido, o presente item reuniu elementos sobre a criação do SENAR na década de 1970, entendendo essa atuação como eivada de contradições, tendo em vista o papel político exercido pelo SENAR nesse contexto. Para tanto, foram levantadas informações acerca de agentes e agências envolvidos no processo, bem como seus vínculos ideológicos e relações com aparelhos privados de hegemonia e Estado restrito. O objetivo nesse processo é pensar a natureza político e ideológica da criação do SENAR pelo governo Geisel durante o regime militar. Além disso, busca-se refletir a respeito das relações de sua criação e a questão agrária nesse contexto. Ou melhor, questionar se há relação entre a criação do SENAR e a política de contenção e repressão por sobre os movimentos de trabalhadores rurais, e entre a origem das frações agrárias e a sociedade política.

É necessário destacar que a década de 1970 apresenta um contexto político e econômico em que preponderou um projeto de modernização conservadora da agricultura, onde a manutenção da grande propriedade e a estrutura fundiária baseada na concentração desigual permaneciam e agudizavam como projeto de desenvolvimento organizado pelas frações burguesas dominantes e mediado pelo Estado restrito. Essa modernização se caracterizava, entre outros, pela mecanização da agricultura e mercantilização dos chamados insumos modernos. Nesse âmbito**,** dava-se, também, a forte influência e inserção das subsidiárias estadunidenses, através das empresas multinacionais, e a intensa intervenção estatal na garantia do processo de ampliação e reprodução do capital internacional no campo (MENDONÇA, 2007). Sobre isso, tem-se:

> Com relação à participação do capital internacional na agricultura brasileira, trata a intervenção estatal como essencial. A política dos governos militares para o campo agiu em torno da "reorganização do padrão de acumulação em torno do grande capital monopolístico", ademais, buscaram gerar incentivos a implantação do capital transnacional no país para modernizar a agricultura, integrando-a ao complexo agroindustrial (NATIVIDADE, 2018, p. 64).

Considera-se assim, que, através da mediação do Estado restrito, ocorrera, durante o regime militar, um projeto de alteração da base técnica da produção rural com grande absorção de capital através do estabelecimento de um sistema nacional de crédito rural e participação do capital internacional na agricultura brasileira. Ainda na década de 1960, no âmbito da legislação agrária, houve, como destaques, o Estatuto do Trabalhador rural, promulgado em 1963, e o Estatuto da Terra. Este último, aprovado em novembro de 1964

como lei de reforma agrária e diretrizes de desenvolvimento no campo, representou um processo contraditório de atendimento de parte das reivindicações dos movimentos dos trabalhadores rurais, ao mesmo tempo em que ajudou a organizar as bases para a modernização tecnológica da agricultura e a manutenção da concentração fundiária no país (RAMOS, 2006). O objetivo, portanto, era que a modernização conservadora das relações de produção no campo brasileiro desenvolvesse as forças produtivas do capital no campo, ao mesmo tempo em que aniquilasse o projeto de reforma agrária defendido pelas massas organizadas no campo (FIRMIANO, 2014).

Deu-se, assim, uma tentativa de controle político e social das tensões no campo e de uma possível expansão do discurso comunista por meio de APHs considerados subversivos, como o PCB e alguns setores da Igreja Católica. Além disso, houve a garantia de um processo de aumento da produtividade e lucratividade para frações agrárias e do controle internacional através de projetos como a "Aliança para o Progresso" (NATIVIDADE, 2018). Dessa forma, a tônica reformista não pretendia superar as históricas distorções no acesso à terra, mas administrar e controlar a luta de classes que emergia, sobretudo, na questão agrária.

> [...] o governo militar separava o problema social e econômico, representado pela concentração fundiária, da questão política, das mediações – os sindicatos, as ligas camponesas, os partidos, os grupos políticos – que se interpunham entre os trabalhadores do campo, entre as lutas camponesas nelas se legitimando, e o Estado, cuja composição se chocava com tais pressões. O governo militar entendia, portanto, que as medidas reformistas eram necessárias, mas que os grupos e as mediações políticas para concretizá-las eram desnecessários e nocivos (MARTINS,1984, p. 32).

As décadas de 1960 e 1970 apresentaram, portanto, um cenário complexo em relação à questão agrária e à questão sociopolítica. A partir dessa conjuntura, em que as relações entre capital e trabalho pendiam para a hegemonia do projeto técnico e empresarial, os projetos de formação profissional rural e urbana foram tecidos. Além disso, vivia-se o contexto de tentativa de profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, com a Lei nº 5692/71. Contudo, tal questão fracassou e encontrou fortes resistências por parte de escolas privadas (CUNHA, 2014). As polêmicas em torno dessa iniciativa davam-se também pela não garantia financeira para a sua concretização.

Nesse momento, observa-se um crescimento da iniciativa empresarial na definição das demandas, sobretudo porque foram criados incentivos fiscais vantajosos às

empresas, como foi o caso da Lei nº 6.297/1975, que previa a dedução do lucro tributável, para fins de Imposto sobre a Renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional. Além disso, nota-se que há uma divisão pragmática no interior do Estado restrito, cabendo ao Ministério da Educação supervisionar, planejar e deliberar "decisões maiores relativas à formação profissional", e ao Ministério do Trabalho, a parte de execução ou "ocupacional" (RACHID, 1979).

No caso da formação profissional rural, esta foi diretamente ligada ao Ministério do Trabalho e não ao da Educação. A definição ocorreu durante a gestão ministerial de Arnaldo Prieto, e foi estabelecido que o Ministério da Educação trataria de toda a área de educação formal, profissional ou não, de crianças e jovens, porém, ao Ministério do Trabalho caberia expandir a educação/formação profissional de adultos em todo o território nacional e para todas as ocupações econômicas, e com a formação profissional rural não foi diferente.

Com isso, o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), que antes estava sob controle da Educação, foi transferido para o Ministério do Trabalho e, a partir daí, em 1975, inicia-se a implementação do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural, o SENAR, já que a área rural até então não se encontrava coberta pelo "sistema S" (GOMES, 2002). O SENAR, dessa forma, é instalado com o Conselho Federal de Mão de Obra, que, em agosto, surge como Conselho Nacional de Política de Emprego. A transferência da política de formação profissional rural do Ministério da Educação e consequente centralidade no Ministério do Trabalho denotam o interesse político do Governo Geisel em definir atenção específica ao trabalhador rural e um investimento sistemático em medidas voltadas para a formação de mão de obra (GOMES, 2002).

Isso ocorre em um contexto em que se inicia a queda do "milagre brasileiro", onde a crise econômica se intensifica, com o conhecido "primeiro choque do petróleo", nos anos 1973 e 1974. Tal cenário torna favorável o avanço das forças oposicionistas sobre o governo em crise. Nessa monta, estabeleceu-se a estratégia de centralidade nas "questões trabalhistas", como medida de controle de massas, bem como garantia de apoio empresarial. Como prioridades estabelecidas pelo então Ministro Arnaldo Prieto, elencam-se: o aprimoramento da formação de mão de obra ; questões de higiene, medicina e segurança do trabalho; o reaparelhamento das Delegacias Regionais do Trabalho; maior atenção aos órgãos de fiscalização profissional e, finalmente, maior assistência às organizações sindicais (GOMES, 2002).

O governo Geisel, na prática, alinhava-se ao ideário nacional-desenvolvimentista dos militares, onde pregava a "educação tecnológica" através, também, do fomento das Escolas Técnicas Federais que, mais tarde, através da Lei nº 6.545 de 30/06/1978, transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Nesse caso, ofertava-se a educação de nível médio técnico, e, também, cursos de nível superior. As chamadas Escolas Agrícolas Federais, por sua vez, compreendiam poucas unidades, sendo continuamente demandada a expansão dessas instituições por parte da base sindical da CONTAG em seus Congressos Nacionais realizados desde a década de 1970 até os anos 2000. Sobre a questão metodológica nessas instituições educativas, nas décadas de 1960 e 1970, adotou-se no Brasil o modelo "escola-fazenda", de cunho tecnicista, que orientou por muito tempo a prática pedagógica de muitas das Escolas Agrotécnicas (SÁ, 2009). O princípio chave baseava-se no "aprender a fazer fazendo", focado, em sua maioria, na grande produção e nos pressupostos das tecnologias preconizadas pela "Revolução Verde"[81], em voga nos anos 1960 e 1970 .

O governo pretendia cobrir um vazio político e educacional no sentido de firmar bases em pontos que potencialmente poderiam ser capitaneados por ideologias de base comunista, já que as contradições e dificuldades de vida e produção se intensificavam, sobretudo entre as populações campesinas. Além disso, Gomes (2002) apontou que Prieto possuía interesses particulares em capitalizar iniciativas de seu ministério (como a criação do SENAR) para fins eleitorais da Arena.

Em 30 de março de 1976 foi enviada a *Exposição de Motivos nº 8*, assinada pelos Ministros do Trabalho e pelo Chefe da Secretaria de Planejamento e, então, encaminhada, ao Presidente da República, a sugestão de projeto de Decreto disposto sobre o *Serviço Nacional de Formação Profissional Rural*. Neste documento, subsidiado pelas informações do PIPMO, justificou-se a criação do SENAR com base na ideia de que esta permitiria organizar o chamado "treinamento da mão-de-obra rural", que se encontrava, segundo o argumento formal exposto, disperso em várias iniciativas e ações de órgãos

[81] "A introdução em larga escala, a partir da década de 1950, em muitos países do mundo, inclusive no Brasil, de variedades modernas de alta produtividade foi denominada Revolução Verde. Esse ciclo de inovações, cujo objetivo foi intensificar a oferta de alimentos, iniciou-se com os avanços tecnológicos do pós-guerra, com um programa de valorização do aumento da produtividade agrícola por meio de uma tecnologia de controle da natureza de base científico-industrial, a fim de solucionar a fome no mundo, visto que na época se considerava a pobreza, e principalmente a fome, como um problema de produção. Com base nessa lógica, a Revolução Verde foi concebida como um pacote tecnológico – insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a uma base ideológica de valorização do progresso. Esse processo vinha sendo gestado desde o século XIX, e, no século XX, passou a se caracterizar como uma ruptura com a história da agricultura" (PEREIRA, 2012, p. 685).

públicos e privados, fato que causaria problemas de qualidade, ineficiência e ineficácia. Dessa forma, a instituição estaria ligada diretamente à um organismo vinculado ao executivo e teria uma linha de ação que evitaria superposição de atividades e objetivos. Sobre isso, foi afirmado:

> O projeto em causa resultou da necessidade de se criar um organismo vinculado ao Poder Executivo, mas com adequada flexibilidade de ação que lhe permita atender à imperiosa necessidade de formação profissional rural. O Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra - PIPMO, organismo vinculado à Secretaria de Mão-de-Obra, coordenador da execução das atividades de formação profissional, registra um atendimento de cerca de 450.000 trabalhadores em programas de treinamento rural, no último quinquênio (1971/1975), lendo 157.112 em 1975, quando passou para a jurisdição do Ministério do Trabalho (...). O treinamento da mão-de-obra rural vem sendo desenvolvido por vários organismos públicos e particulares, que se diversificam quanto à natureza jurídica, à organização, aos objetivos, as modalidades de formação, aos tipos de curso e, nem sempre, têm a formação profissional como objetivo principal. As deficiências que se manifestam na ação desenvolvida no campo do treinamento de mão-de-obra rural são reconhecidamente originadas da dispersão de esforços e na identificação de competências dos órgãos públicos e privados, que atuam na área de forma desarmônica e desordenada, acarretando uma sensível redução na eficácia da ação. Assim, o projeto anexo objetiva organizar todas as atividades voltadas, primordialmente, para a formação profissional rural, integrando-as e ordenando-as num conjunto harmônico (...). Com a criação do SENAR haverá uma infraestrutura capaz de organizar e administrar o planejamento racional de programas de formação profissional rural, condizentes com as necessidades de mão-de-obra qualificada para o setor, geradas pelo crescimento e desenvolvimento de economia rural, inseridos no II PND, no Capitulo XIII - Emprego e Recursos Humanos. (...) definidas de modo claro e preciso as competências específicas do SENAR, estaremos evitando a ocorrência de superposição de atividades do que resultará melhor alocação dos recursos e ampliação do atendimento (…) (RACHID, 1979, p. 25).

O SENAR surgiria, assim, sob o objetivo de centralizar uma demanda que oscilava entre a dispersão e a ausência de ações. Dessa forma, havia a promessa de que esse órgão cumpriria uma função formativa, até então pouco definida. Conforme o **Quadro 4: Criação do Senar (Estatal)**, Apêndice 2, os nomes que elaboraram o Decreto nº 77.354 de 31 de março de 1976 foram os intelectuais Arnaldo da Costa Prieto e João Paulo dos Reis Veloso, considerados, *a priori*, como quadros técnicos especializados.

Dentre os dados fundamentais sobre Prieto, tem-se que era engenheiro sulista,

membro do Partido Democrata Cristão (PDC)[82], alinhado a um programa de viés católico e liberal e, posteriormente, à Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido de sustentação do regime militar. Na década de 1960, estudara sobre habitação popular, organização social e assistência. Assumiu o cargo de Ministro do Trabalho e Previdência Social na década de 1970, durante o governo Geisel, uma época em que as temáticas em estudo se acentuavam como "problemáticas" face à intensificação de oposicionistas dos sindicatos e movimentos populares. Dessa forma, estudara pontos importantes de um contexto sociopolítico em que demandas sociais emergiam em oposição a um regime autoritário que sufocava agendas populares.

João Paulo dos Reis Veloso, economista, piauiense, atuou junto à assessoria de políticos ligados à União Democrática Nacional (UDN). Além disso, como funcionário indicado e, posteriormente, concursado para ocupar cargos em agências estatais, como o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (IAPI) em 1952 e, em 1955, o Banco do Brasil de São Paulo - SP, onde atuou como escriturário. Estudou economia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e fez mestrado na mesma área na Universidade de Yale, nos EUA, concluindo-o em maio de 1964. Foi o fato de ser técnico especializado em economia, mais especificamente em planejamento e administração, que, além dos vínculos político-ideológicos, o credenciou a ser chamado como Ministro do Planejamento no Governo Geisel a partir de 1974.

---

[82] O PDC foi um partido político de âmbito nacional fundado em São Paulo em 1945 e extinto pelo Ato Institucional nº 2 em 27 de outubro de 1965. Em sua origem, fora criado para disputar a vontade política dos católicos e estava alinhado às propostas da Encíclica *Rerum novarum*, que representava uma posição anticomunista da Igreja e a defesa de um capitalismo social. O PDC brasileiro nasceu sem o apoio institucional da Igreja, e, consequentemente, era diferente de seus congêneres europeus e latino-americanos, por não se apresentar como uma proposta reformista e capaz de funcionar como um porta-voz das classes trabalhadoras. De natureza liberal, reformista e ao mesmo tempo conservadora, o PDC possuía como programa prioritário os seguintes pontos: "a adoção de uma economia social democrática baseada na liberdade individual limitada pelo bem comum, considerando-se portanto a iniciativa privada como o elemento propulsor da economia; a não-intervenção direta do Estado na gerência das atividades econômicas particulares, limitando-se sua atuação ao papel de coordenador das atividades econômicas e favorecedor da estreita colaboração entre as classes; o desenvolvimento de uma legislação social que tivesse como finalidade uma distribuição mais equitativa dos bens econômicos entre todas as classes sociais de modo a operar a substituição gradativa do capitalismo individualista pela democracia econômica, através da participação crescente dos empregados tanto na administração como nos lucros das empresas empregadoras; a garantia de liberdade de associação e de sindicalização profissional, de modo que os sindicatos e associações de classe livremente organizados desfrutassem de real autonomia; a garantia do direito de greve para os trabalhadores quando se esgotassem todos os recursos à conciliação e à arbitragem, e a luta para que o Estado e os municípios promovessem a distribuição mais equitativa da propriedade, tomando medidas no sentido de facilitar a aquisição e a defesa da pequena propriedade agrícola, industrial e comercial." CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL – CPDOC. Partido Democrata Cristão (1945). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-democrata-cristao-1945>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

Esses dois intelectuais, agentes especializados na área de gestão, cumpriram uma tarefa que surgiu no gabinete como demanda técnica e política no enfrentamento de uma agenda de controle social e político da zona rural, em um contexto de evidentes tensões e conflitos. Nesse cenário, um dos pontos do programa do Ministério era a imposição de um caráter assistencialista, inserido em ações de formação profissional e ações sindicais também. Portanto, a formação profissional, rural e urbana foi eleita por Geisel e Prieto como um dos pontos estratégicos a serem destacados na conjuntura.

A partir desse processo, foi criado, em 9 de junho de 1969[83], o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), uma fundação vinculada ao Ministério da Educação e Cultura que objetivava atender à necessidade de formação de recursos humanos requeridos pela Política Nacional de Educação, Trabalho e Emprego. De acordo com o artigo 3º, parágrafo 1º, do Decreto-Lei de 9 de junho de 1969, previa-se a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional e educação técnica, bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existentes no país. Dessa forma, o CENAFOR atuava através de programas e projetos, agindo "[...] intercomplementarmente com o SENAI, SENAC, SENAR, o Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra , empresas públicas e privadas, o Sistema Federal e os Sistemas Estaduais de Educação, bem como agências informais de educação e cultura"[84].

O CENAFOR possuía três programas permanentes, a saber: **Programa de Formação Profissional**, que englobava projetos de longo prazo referentes ao Ministério do Trabalho/Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra (SNFMO), SENAI, SENAC, SENAR e empresas em geral; **Programa de Educação Técnica**, também com projetos de longo prazo, referentes aos CEFETs e à qualificação docente para o trabalho; **Programas Especiais,** com projetos ligados ao MEC, aos sistemas de ensino e aos atendimentos ocasionais de curta duração[85].

O Sistema Nacional de Formação de Mão-de- Obra (SNFMO), criado pelo Decreto nº 77.326/1976, era constituído pelo conjunto de órgãos dos setores público e privado destinados, segundo Cury et al (1982), a proporcionar oportunidades de

---

[83] Atividade encerrada em 21 de novembro de 1986.

[84] http://sian.an.gov.br/sianex/Consulta/Exibe_Pesquisa_MAPA.asp?v_tela=ver_consulta_orgao_consulta.asp&v_Orgao_ID=7981

[85] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em:14 de maio de 2020.

formação, qualificação, aperfeiçoamento, especialização e treinamento profissionais, cabendo ao *Conselho Federal de Mão-de-Obra* a função normativa e à *Secretaria de Mão-de-Obra* a função de administrar o sistema. O SNFMO colocou a qualificação profissional num parassistema, desvinculando-a do Ministério da Educação e dos Sistemas de Ensino, que abrangiam o SENAI, o SENAC, o SENAR, o PIPMO[86], as empresas e outros organismos que eventualmente colaborassem em processos de preparo profissional, desenvolvidos de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Mão-de-Obra (CFMO).

Seguindo essa linha, no Programa de Rádio "Brasil para Estudantes", em 1978, a definição da função do SENAR foi estabelecida em torno do aumento da produção do "homem do campo", que ocorre através da assimilação de técnicas efetivas. Com isso, seu processo de criação se iniciou em 1976, durante a vigência de Geisel, e foi definido, em Mensagem ao Congresso Nacional, como de "fraco desempenho de nossa agropecuária, assaltada por tantos e tão sérios flagelos" (BRASIL, 1976, p. 4)[87]. Nesse sentido, foi apontado o seguinte:

> Aumentar a produtividade e o bem-estar do homem do campo é a tarefa do SENAR (Serviço Nacional de Formação Profissional Rural). Dois mil instrutores do SENAR já beneficiaram 250 mil pequenos e médios produtores rurais com aplicação de novas técnicas no campo da cultura e de criação, melhor padrão de vida, maior participação no desenvolvimento.[88]

Segundo documento do Serviço Nacional de Informações (SNI) da Agência de São Paulo, que tratou da posse da diretoria da Sociedade Rural Brasileira (SRB) para o triênio 1984-1987, objetivou-se a "formação de um '*lobby*' forte e influente que possa ser ouvido pelo Governo federal e pelo Legislativo", destacando como um dos principais posicionamentos sobre a política agrícola a necessidade de formação de "mão-de-obra especializada" na agricultura, "[...] através do funcionamento efetivo do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, com objetivo de formar técnicos que contribuam para a modernização da nossa agricultura" (BRASIL/SNI, 1984, p. 3).

Conforme Anais do *IX Encontro de Secretários de Educação e Presidentes de*

---

[86] Criado por força do Decreto nº 70.882, de 27 de julho de 1972, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. A partir do Decreto nº. 75.081/1974, passa a ser vinculado ao Ministério do Trabalho.
[87] Mais especificamente, a referência se encontra no Diário do Congresso Nacional nº 1.
[88] Texto transcrito do Programa de Rádio "Brasil para Estudantes, de 1978 – lado A Disco 2 – de 1'38 à 2'14 - Disponível em: Arquivo Nacional (an.gov.br) Acesso em: 18 de outubro de 2019.

Conselhos de Educação, com a Participação das Universidades[89], realizado no período de 24 a 26 de novembro de 1975, é possível notar que o ensino rural é encarado como uma questão-chave. Entre os 10 (dez) temas recorrentes, trabalhados como problemáticos pelos Secretários Estaduais de Educação, destacava-se essa temática, cujas proposições giravam em torno do argumento de que os municípios não teriam condições financeiras e estruturais para arcar com essa oferta. Diante disso, o então Secretário de Educação e Cultura do Amazonas, Manoel Coelho Amorim, ao enumerar as ações relativas ao ensino rural, destacou: adequação do calendário escolar às safras e colheitas; adequação curricular ao contexto rural e criação de programa de implantação de escolas-fazenda, uma vez que se falava de "padrões diversificados de ensino" para a zona rural.

Sobre diagnósticos do funcionamento da escola rural, nesse evento, foram citadas várias situações problemáticas, como a "existência na zona rural de escolas com uma única sala de aula". Entre os pontos de encaminhamentos, podem ser mencionados os seguintes:

> d) Em relação ao ensino na zona rural:
> — [...] **que a escola da zona rural não pode ser tratada da mesma maneira que a da zona urbana**. Deve ser considerado que o aluno trabalha e é mão-de-obra necessária à família. Neste sentido há que se buscar novos padrões na orientação do ensino-aprendizagem;
> — a Secretária de Educação do Rio de Janeiro, Professora Myrthes de Luca Wenzel, apresentou a seguinte sugestão: "Estudar a possibilidade de encaminhar proposta ao Conselho Estadual de Educação, a fim de que as escolas rurais funcionem com maior carga horária, em menos dias da semana, tendo os alunos, nos dias em que estejam trabalhando no campo, assessoramento de técnicos da Secretária da Agricultura";
> [...] — o Secretário de Educação de Mato Grosso, Professor Louremberg Ribeiro Nunes Rocha, sugeriu envolver o BNH no projeto de construção de moradias para professores da zona rural e lembrou a experiência do Paraná, onde a terminalidade do 1º grau na zona rural é a 6ª série;
> — **a Diretora do DEF esclareceu que a política de terminalidade para a zona rural até 1979 é de alcançar-se, no mínimo, a 4ª série, enquanto que para a zona urbana será o atingimento à 8ª série,** e destacou a necessidade de serem feitos estudos aprofundados sobre a zona rural, considerando seu conceito e diversificações;
> — o Secretário de Educação da Paraíba, Dr. Tarcísio de Miranda Buriti, sugeriu a realização de um encontro para **estudar o problema da zona rural, sob o ponto de vista pedagógico**, com a participação de órgãos federais e das secretarias de educação (ANAIS, 1976, p. 207 – grifos

[89] ***ANAIS:*** *IX ENCONTRO DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO E PRESIDENTES DE CONSELHOS DE EDUCAÇÃO, COM A PARTICIPAÇÃO DAS UNIVERSIDADES 24 A 26 DE NOVEMBRO DE 1975*. Departamento de Documentação e Divulgação Brasília, DF - 1976 Brasil. Disponível em: me002335.pdf (mec.gov.br) Acesso em: 20 de outubro de 2019.

nossos).

A escola rural é tomada como aquela que apresentava distorções graves e necessidade de ser observada em suas diferenças em relação ao universo urbano, além de marcadas singularidades no funcionamento pedagógico. Trata-se a questão da escola rural como um problema de gerenciamento de demandas e organização administrativa e pedagógica. Não se destacava a questão sobre déficit de oferta de recursos ou problemas infraestruturais. Nota-se que o ponto de sugestão que é comum refere-se à terminalidade do então 1º grau para a zona rural, que claramente diverge da zona urbana. A ideia é reduzir o tempo na escola rural para a criança e/ou jovem, o que significaria que a formação demandaria menos tempo e menos conteúdos em relação ao estudante da área urbana. Dessa forma, observa-se que, por trás da máxima "que a escola da zona rural não pode ser tratada da mesma maneira que a da zona urbana", girava um debate, ainda vivo na contemporaneidade, de que a escola rural não só deve ter adequações pedagógicas em função da sazonalidade da produção agrícola, mas deve "enxugar" conteúdos científicos e permitir que o estudante conclua o 1º grau sem o acesso aos mesmos.

A precariedade na instrução escolar prejudica, assim, a garantia da socialização dos conhecimentos construídos historicamente pelos sujeitos no processo de produção das condições materiais de vida e que compõe os meios de produção (SAVIANI, 2013). Dessa maneira, a ideia de precarizar o acesso ao conhecimento através da redução curricular e do tempo de permanência nas escolas rurais encontrava, e encontra ainda, sentido na contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola, que deveria basear-se na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, e a realidade de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados (SAVIANI, 2013).

Como sugestão, durante o evento, o Secretário de Educação e Cultura de Pernambuco, José Jorge de Vasconcelos Lima, no tocante à garantia financeira da oferta, declarou "[...] que à Secretaria de Educação caberia o ensino da zona urbana e às Prefeituras, o da zona rural, o que traria como consequência o equacionamento do problema financeiro e a operacionalidade do trabalho" (ANAIS, 1976, p. 198). A justificativa era a de que os municípios não possuíam verba suficiente para atender, de maneira integral, às exigências e, consequentemente, utilizavam professores leigos, preterindo os licenciados, que aspiravam por remuneração maior. Nesse quadro de

discussões, o Secretário de Educação e Cultura de Minas Gerais, Prof. José Fernandes Filho, sugeriu, para obtenção de financiamento, a possibilidade de recorrer-se ao Ministério da Agricultura, através de um serviço que estaria em formação: o SENAR. Havia, assim, uma expectativa de que o SENAR possibilitaria a equação das problemáticas sobre acesso a recursos financeiros para as demandas de formação profissional rural, uma vez que esse espaço era notoriamente negligenciado.

Criado por força de Decreto, como já citado, o SENAR era definido como autarquia, e tinha como finalidade organizar e administrar, em todo o território nacional, programas e atividades de formação profissional rural. De forma específica, o SENAR encontrava-se ligado, naquele período, ao Ministério do Trabalho, que, após a Lei nº 5.692/ 1971 de Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus – que instituiu a proposta de profissionalização do ensino de 2º grau –, passou a ter uma estrutura de formação de recursos humanos baseada no SNFMO (CURY et al, 1982).

Com base no Decreto n° 77.354, de 31 de março de 1976, que dispôs sobre a criação, no Ministério do Trabalho, do SENAR, ficou definida sua **autonomia técnica, administrativa e financeira**. Com sede no Distrito Federal, sua atuação era distribuída pelo território nacional, através de delegacias e agências em capitais dos Estados e em outros pontos do país. Possuía uma gestão baseada no Diretor Geral e um Conselho com funções normativas, além de ser mantido a partir de um fundo especial, de natureza contábil, sob a denominação de FUNDO-SENAR, regido pelo Decreto-Lei nº 900, de 29 de setembro de 1969. Os recursos eram oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FND), de dotações consignadas no orçamento geral da União, receitas provenientes de convênios e contratos, receita patrimonial decorrente da alienação de bens, na forma da lei, ou de aplicações financeiras; vinham também de contribuições de pessoas físicas ou jurídicas, de direito privado, tanto nacionais como estrangeiras; além de receitas eventuais[90]. Administrado pelo Diretor Geral do SENAR, o Fundo tinha suas propostas orçamentárias submetidas diretamente à avaliação do Ministro do Trabalho. Dessa forma, observa-se que a gestão era organizada de forma centralizada e verticalizada, uma vez que o Diretor Geral concentrava a gestão. Além disso, a organização do pessoal previa a

[90] Cf. BRASIL. Decreto nº 77.354, de 31 de março de 1976. Dispõe sobre a criação, no Ministerio do Trabalho, do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), assegurando-lhe autonomia técnica, administrativa e financeira, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/53325-dispoe-sobre-a-criacao-no-ministerio-do-trabalho-do-servico-nacional-de-formacao-profissional-rural-senar-assegurando-lhe-autonomia-tecnica-administrativa-e-financeira-e-da-outras-providencias.html>. Acesso em: 23 de março de 2018.

contratação de instrutores de nível médio pelo prazo máximo de 90 dias, não prevendo, assim, estabilidade e vínculo aos formadores.

Como órgão autônomo, segundo art. 2º do referido Decreto-Lei, o SENAR tinha por finalidade, no primeiro item, organizar e administrar, em todo o território nacional, diretamente ou em colaboração com órgãos e entidades públicas ou com particulares, programas de formação profissional rural. Deveria, ainda, **estabelecer e difundir** metodologias e recursos para instrução que fossem "adequados à formação profissional rural" e à "preparação de mão de obra rural". Incluía-se a assistência a empresas agrícolas na elaboração e execução de programas de formação profissional para o seu pessoal em todos os níveis. E, por fim, buscava-se a colaboração de organismos nacionais e internacionais em atividades pertinentes à formação profissional rural.

O SENAR apresentava cursos de formação para os que iam ingressar no mercado de trabalho e para os que gostariam de mudar de ocupação. Os cursos eram ministrados pelos **Centros de Formação Profissional**, que ofereciam alojamento e alimentação aos participantes. Contudo, a maioria das ações do SENAR era de treinamentos desenvolvidos pelas Agências, por meio das chamadas **Unidades Volantes** ou **Unidades Móveis**, que se realizavam nas comunidades rurais para pequenos produtores e trabalhadores assalariados já inseridos "no mercado de trabalho" e que necessitariam de "aperfeiçoamento para atingir um desempenho satisfatório" (BRASIL, 1985).

Como apontou o *Catálogo de Cursos de Qualificação Profissional do SNFMO*, que seriam oferecidos em 1985, as ocupações tinham como pré-requisitos a pretensão do engajamento do sujeito na atividade e ter a idade mínima de 14 anos. Apresentavam 31 ocupações no Catálogo, de naturezas diversas, e carga horária curta, que justificavam o atendimento do chamado "arranjo produtivo local". Poucas ocupações solicitavam o domínio da leitura, da escrita e das quatro operações, como era o caso para Eletricista Rural, Inseminador, Mecânico de Máquinas e outros. A maioria, assim, englobava a instrução de sujeitos analfabetos para exercício de atividades manuais direcionadas ao trabalho manual, a partir de um aprimoramento técnico específico. Os cursos eram distribuídos[91] nos então 23 estados[92] da federação, através das Delegacias que exerciam as administrações locais.

[91] Sobre a distribuição dos 31 cursos e os municípios atingidos, consultar: Apêndice 3: Quadro 7: Relação do Catálogo de Cursos de Qualificação Profissional do SNFMO (1985) (BRASIL, 1985).
[92] Os Estados de RO, AP e TO serão incluídos no mapa nacional a partir de 1988.

O SENAR concentraria as iniciativas de formação profissional rural, evitando a dispersão de ações nesse setor e garantindo a centralização político-administrativa-ideológica em um contexto de agudização de tensões e conflitos no campo. Além disso, objetivava formar sujeitos **desde tenra idade**, no sentido de educar novas gerações às atividades demandadas pelas fazendas e empresas agrícolas. Tal função político-ideológica do SENAR tinha sentido claro, segundo plano de contenção de lutas sociais no campo realizado pelo Estado restrito no contexto da ditadura militar.

A esse respeito, no documento "Redução de Conflitos Rurais pelo SENAR", de natureza confidencial, feito pela Divisão de Segurança e Informações (DSI) do Ministério do Trabalho, protocolado em 7 de dezembro de 1982, expôs-se a avaliação de que a expansão veloz dos **conflitos sociais no meio rural**, caracterizados, segundo o documento, pela disputa por terra e pela busca por melhores condições de trabalho para o homem do campo, dava-se em lugares de presença rara do Governo na prestação de serviços. Nestes locais, segundo o texto, abria-se espaço para atuação "radical" da Igreja, por meio das Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs), de alguns padres e do Partido dos Trabalhadores (PT) – mesclado de mensagens da Convergência Socialista e do Movimento Revolucionário Oito de Outubro (MR-8) –, que propunham, segundo o documento, a solução da questão fundiária, a partir de "ocupação de terras e manifestações violentas". Neste processo, a CONTAG era vista como menos radical do que as organizações políticas acima citadas, mas que também ajudava a dar coro à bandeira da reforma agrária. Assim, o SENAR era colocado como órgão que poderia sanar a problemática ao "[...] mostrar ao trabalhador rural que havia alternativas dentro da legislação trabalhista de se melhorar suas relações de trabalho" (BRASIL, 1982, p. 2). Sobre isso, o documento afirma:

> O SENAR é um órgão do Ministério do Trabalho que poderá realizar esta missão de esclarecimento do trabalhador a respeito da legislação trabalhista. Sua tarefa básica é a de treinar mão-de-obra, mas sua tarefa adicional poderá ser a de realizar uma **politização sadia do homem do campo.** O Ministério do Trabalho está ampliando a rede de agências do SENAR transformando cada uma delas em uma espécie de célula. Em cada agência haveria um articulador político com função específica de identificar e trabalhar as lideranças locais. Esse articulador político procuraria mostrar aos trabalhadores que há outras formas de se acertar as relações do trabalho sem violência (BRASIL, 1982, p. 2 – grifo nosso).

Era sugerido, assim, que o SENAR assumisse o papel de direcionar sua formação às lideranças locais, no sentido de antecipar-se ao sindicalismo rural dos trabalhadores, que também possuía como diretriz arregimentar e formar lideranças no campo. Assim, a ideia era promover uma formação para o consenso, onde se minasse uma possível ideação de luta pela terra ou por direitos trabalhistas, em direção ao convencimento em torno de uma "politização sadia do homem do campo", entendida como um afastamento de movimentos sociais e sindicais do campo e suas manifestações reivindicatórias pela reforma agrária e por direitos trabalhistas, pautas consideradas pelas frações agrárias como violentas. E, no lugar de uma posição de luta, estabelecer o controle jurídico-político, levando os sujeitos a aceitarem uma atuação nos limites da legislação trabalhista, substituindo a luta coletiva pela legalidade burguesa.

Nesse sentido, sugeria-se que o SENAR atuasse na mediação e no "esclarecimento" das relações laborais entre trabalhadores rurais e proprietários. Sobre isso, citou cinco pontos prioritários, a saber: a) Relações Trabalhistas; b) Cooperativas de Trabalhadores; c) Formas de Exploração Rural e Societária; d) Ação junto aos Sindicatos; e) Entrosamento com o INCRA. Sobre o primeiro item, indicava-se, de forma genérica, que houvesse "ampla ação" junto aos proprietários e trabalhadores rurais, visando a regularização das relações trabalhistas (carteira de trabalho, férias, 13º salário). No segundo item, relatou-se que se devia estender a todas as regiões de concentração de "bóias-frias" a experiência descrita em São Paulo. O terceiro item tratou de regularização de formas de exploração através de contratos escritos. No quarto item, descreveu-se, sem detalhamento, a orientação de que o SENAR devia atuar junto aos sindicatos de empregados e empregadores, "visando conscientizá-los sobre a importância das atividades a serem desenvolvidas e envolvê-los na operacionalização das ações" (BRASIL, 1982, p. 2). E, por fim, o quinto item abordou a necessidade de o SENAR colaborar com o INCRA na "regularização da titulação de terras". Quando trata sobre regularização, não a toma em sua forma absoluta, mas em segmentos da questão, mais especificamente na colaboração sobre a regulamentação das terras a partir da assistência técnica, objetivando fomentar a produtividade. Sobre isso, afirmou-se:

> Visa, também, colaborar na reestruturação fundiária nas áreas improdutivas dos latifundiários, por exploração ou extensão,

> concedendo todos os incentivos necessários à exploração das áreas reestruturadas, a exemplo do que se faz com os grandes empreendimentos. Além disso, esse entrosamento procura implementar assentamentos dirigidos nos grandes projetos agropecuários incentivados, em área não inferior a 20% do total (BRASIL, 1982, p. 3).

Ainda sobre a missão de "politização sadia do homem do campo", foi levantada a ideia de que a equipe das agências do SENAR, formada mais especificamente por agrônomo, técnico agrícola e supervisor, "[...] no exercício de suas atividades normais e trabalhando de modo articulado com o **agente político**, muito poderá contribuir também para a atenuação dos conflitos" (BRASIL, 1982, p. 3 – grifo nosso). Sobre isso, destacam-se suas atividades em quatro dimensões: a) Treinamento de mão de obra ; b) Assistência Técnica; c) Subsídio à Alimentação e d) Habitação. Esses sujeitos, como intelectuais orgânicos da burguesia agroindustrial, assumiriam uma tarefa política e ideológica através de seu trabalho "técnico" de formação rural e assistência técnica ao trabalhador.

Assim, a formação empreendida pelo SENAR, pretensamente neutra em sua superfície, abrigava a intencionalidade política em seu núcleo. "Politizar de forma sadia" o homem do campo, afastando-o de "ideias perigosas", insere-se num projeto ideológico claro, assentado nas matrizes da economia política agrária, que tem a propriedade privada, o projeto da modernização conservadora e as frações agrárias no poder como expressões. Esvaziar o sentido da luta de classes passava, assim, pelo convencimento de que as distorções e desigualdades no campo eram "naturais" e que a saída para o desenvolvimento dos trabalhadores rurais no tocante à melhoria de suas condições de vida e trabalho passavam, *stricto sensu*, por uma iniciativa individual.

Em outro documento confidencial do SNI, datado de 23 de outubro de 1984, intitulado "A expansão do movimento dos trabalhadores na área rural", descreveu-se como a precariedade da natureza do trabalho sem garantias de direito trabalhista deu base à "subversão" através da organização dos trabalhadores rurais. Sobre isso, toma-se o "sistema de trabalho por tarefa" sob uma perspectiva naturalizada diante das características da produção, visto que se situava à margem da norma legal regulada no Estatuto do Trabalhador Rural (ETR), Lei nº 4.214/1963. O trabalhador "por tarefa" não era considerado empregado, uma vez que o uso de sua força de trabalho era tido como de caráter eventual, também denominado de *volante*. Essas relações de trabalho, marcadas pela expropriação intensa e ausência de direitos básicos na dimensão trabalhista, deram

sustentação a vários levantes de trabalhadores bóias-frias e volantes na região do corte de cana em São Paulo na década de 1980, como foi o caso da Greve de Guariba, que teria "inspirado" também os trabalhadores das áreas vizinhas a se revoltarem por melhores condições de trabalho e salário. Sobre isso, foi dado ao SENAR uma tarefa clara de aproximação junto a esse público na oferta de cursos específicos, que permitissem uma atenuação das tensões recorrentes, já que a resolução efetiva das questões não era fator de prioridade entre patrões e Governo.

> 9. Com intuito de arrefecer o espírito de mobilização e atenuar os problemas dos trabalhadores rurais, especialmente dos "bóias-frias", uma vez que, para solucioná-los, requer um trabalho a longo prazo, o Ministério do Trabalho (MTb) vem acionando, no âmbito da jurisdição, três organismos especificamente voltados para o meio rural, quais sejam: "Cooperativas de Trabalho" ("Bóias-Frias"); **Formação de Mão-de-Obra (SENAR)** e Alimentação para os Bóias-Frias (BRASIL, 1982, p. 5 – grifo nosso).

Sugeriu-se que a expansão do SENAR se desse, sobretudo, nas regiões de fronteira agrícola de Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Amazonas e Rondônia onde, segundo o documento, eram mais escassas sobre qualificações do trabalhador rural, além de apresentarem áreas de conflitos agrários. O SENAR, nessa medida, seria parte de uma engrenagem, de uma espécie de projeto de "pacificação" do campo, através da mediação e educação das massas rurais, garantindo consenso e convencimento em torno da aceitação da exploração e das situações de desigualdade histórica.

> O Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR) vem sendo utilizado como **desarticulador de conflitos rurais**, treinando e demonstrando ao trabalhador que há inúmeras alternativas de **melhorar as relações de trabalho no campo, pela via pacífica**. Ao SENAR foram destinados Cr$ 900 milhões (BRASIL, 1982, p. 6 – grifo nosso).

Em outra proposta de ação dessa mesma natureza, o Parecer protocolado em 25 de julho de 1986, pelo SNI, tratou da proposta submetida pelo Ministério do Trabalho, Educação e Agricultura e, também, pela Secretaria Especial de Ação Comunitária (SEAC) sobre a criação do *Programa Escolas Rurais Comunitárias*. Este justificava-se

na promoção de oportunidades de ensino e na tentativa de redução do êxodo rural, através de ação junto às comunidades, objetivando o atendimento de diversas demandas. O programa foi aprovado em 23 de abril de 1986, pelo então presidente José Sarney, através da *Exposição de Motivos nº 6* e, a partir daí, atuou com orçamento estimado em CZ$ 300,00. Nessa ação, o SENAR inseria-se como órgão parceiro, assim como a SEAC, o Ministério do Trabalho (através do SENAR), o Ministério da Educação (através da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI), o Ministério da Agricultura (através da EMBRAPA e EMBRATER) e a Campanha Nacional das Escolas da Comunidade (CNEC).

Dada a diversidade de entidades envolvidas, havia uma amplidão de objetivos específicos que indicava desde a formação profissional rural – nas áreas de saúde, construção civil, mecânica, irrigação caseira, atividades agropecuárias etc. Além disso, propunha dois pontos: o incentivo à organização das comunidades, baseado na ideia de promoção do autodesenvolvimento e implantação de microunidades de produção; e, por fim, o estímulo e a coordenação das comunidades rurais no que se refere a atividades culturais e de lazer. A importância desse programa, segundo o documento, estava em barrar a possibilidade de propagação, nessas áreas, de ideários políticos de base socialista ou comunista. A esse respeito, afirma-se:

> O PROGRAMA ESCOLAS RURAIS COMUNITÁRIAS reveste-se de suma importância na medida em que municípios brasileiros, onde a infra-estrutura educacional e de saúde é significativamente deficiente, evitar-se-ia a difusão de proselitismo ideológico, visando a criar antagonismos ou ampliar tensões sociais (BRASIL/SNI, 1986a, p. 4).

A definição de critérios passava, dentre outros, por índices migratórios, precariedade ou inexistência de atendimento médico-hospitalar, e "tensão social". Nesse sentido, pretendia-se a abrangência de 26 unidades da Federação e 182 municípios-polo, bem como o atendimento de 2.730 municípios polarizados e 27.300 comunidades. Considerou-se que as 182 unidades operativas, os centros e as agências do SENAR estavam localizadas, em sua grande maioria, em municípios-polo, estimando-se que, a partir de cada Unidade Operativa, as unidades móveis atenderiam cerca de 15 municípios vizinhos. Projetava-se atingir em torno de 2.730 municípios em todo o país. Além disso, considerava-se que, em cada município assistido, seriam atendidas uma média de 10

comunidades, estimando-se em 27.300 o número de comunidades contempladas. Desse modo, objetivava-se treinar 500 mil pessoas, assim distribuídas por áreas de atividades:

> 1) eletrificação rural (64.000 pessoas);
> 2) construção rural (48.000 pessoas);
> 3) mecânica rural (80.600 pessoas);
> 4) indústria caseira (157.600 pessoas);
> 5) saúde e saneamento (97.800 pessoas);
> 6) outras atividades (52.000 pessoas) (BRASIL/SNI, 1986a, p. 2).

Sobre o alcance geográfico e político de seu caráter e estrutura, entre as décadas de 1970 e 1980, o SENAR era coordenado pelas Delegacias Regionais de cada Estado da Federação e sua atuação era feita por intermédio de Bases Operacionais, atuando em áreas pré-determinadas. Além disso, o atendimento era feito por unidades volantes, providas do material necessário à orientação de técnicas profissionais variadas, de acordo com as necessidades regionais (BRASIL/SNI, 1986a). Possuía, assim, ramificação e interiorização nos Estados e municípios, que facilitavam sua inserção nas comunidades rurais. Era, assim, um serviço estratégico do ponto de vista político.

No que tange à metodologia, seu funcionamento era previsto em *unidades móveis*, através do uso de caminhões especiais que levariam a reboque *containers* contendo ferramentas, equipamentos e instalações para o treinamento. Essas unidades móveis podiam ser definidas como "um complexo de materiais e técnicos, que se desloca para o local da ação de formação profissional rural, devidamente instrumentalizada para desenvolver treinamentos, atendendo às necessidades da comunidade" (BRASIL, 1986b, p. 18). Além disso, estariam integradas por pessoal técnico e material de apoio, que se deslocariam para os locais de instalação das unidades móveis. Previa-se, ainda, o uso de mão de obra voluntária. Dessa forma, esse programa possuía uma clara intenção de economizar investimentos junto às escolas e comunidades rurais, sendo esta considerada umas das suas grandes vantagens. Sobre isso, foi afirmado que essa linha de ação se contrapunha à alternativa de instalação de escolas fixas, que se revelaram eficazes, segundo visão do governo, em áreas de grande concentração populacional, conquanto inadequadas, em vista dos elevados investimentos e do alto custo para atender à população espalhada por distritos, vilas e lugarejos (BRASIL/SNI, 1986a, p. 3). Construir escolas no campo era, portanto, visto como gasto excessivo, não considerado assim como política de desenvolvimento, mas como ação inviável e não prioritária. Trinta e seis anos

passaram desde a ação, porém, tal perspectiva (ou metodologia de oferta com base na relação custo-benefício) ainda segue viva em programas e agendas de governos atuais.

> Em termos econômicos, o Programa apresenta inquestionáveis vantagens comparativas em relação às escolas fixas, pois uma unidade móvel que alcança 15 municípios e 150 comunidades terá, em um ano, custos de investimentos e manutenção que totalizam CZ$ 340 mil, enquanto que uma escola fixa, com alcance de um município, tem custo de construção e manutenção, no mesmo período, de CZ$ 835 mil. O orçamento do Programa, para o exercício de 1986, ascenderá a CZ$ 300 milhões (BRASIL/SNI, 1986a, p. 11).

Sobre as atividades discriminadas, o relatório apontou, em tom crítico, que, em relação às atividades previstas, a formação agropecuária foi bastante reduzida e diluída em "outras atividades". Havia preocupação em que o programa desse pouca ênfase à formação para o trabalho rural, de forma específica. Nesse sentido, sugeriu que deveria ser dada prioridade a treinamentos em "especialidades típicas da área rural", pois, segundo ele, "[...] haveria possibilidade de se induzir o rurícola a aproveitar os ensinamentos obtidos para tentar um emprego no meio urbano" (BRASIL/SNI, 1986, p. 4). Ou seja, a formação deveria ser específica para as atividades de trabalho rural, não devendo permitir ampliações ou diversificações que admitissem uma formação para atividades em outros setores nas áreas urbanas, por exemplo. Dessa forma, estar-se-ia desviando o foco em relação ao combate ao êxodo rural. Além disso, considerava-se que o programa podia sobrepor ações de outras entidades, como a Empresa Brasileira de Extensão Rural (EMBRATER), a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e o já mencionado SENAR.

Assim, enquanto direciona o trabalho da EMBRATER, EMATER e ASTEL[93] no suporte de orientação agropecuária para aumento da produtividade e fomento do cooperativismo aos chamados "produtores rurais" nas regiões, define o trabalho do SENAR, nesse momento, como ligado ao trabalho em função do "próprio homem", [...] procurando **transmitir-lhes ensinamentos práticos que o capacitem a desempenhar tarefas simples, mas essenciais ao desempenho das atividades ligadas ao campo**" (BRASIL/SNI, 1986, p. 4 – grifo nosso).

[93] Associações de Assistência Técnica e Extensão Rural – ASTEL.

Portanto, a formação profissional pelo SENAR, como serviço oferecido pelo Estado restrito, assumia um caráter residual, fragmentado e precário. A função e intencionalidade da aprendizagem rural passava, assim, pela não garantia de infraestrutura permanente, ou seja, os recursos não atingiam a construção de prédios escolares e outros espaços para formação dos sujeitos. Além disso, a diminuição de gastos se alinhava à redução de conhecimentos a serem administrados para formação pretendida. Como apontou Gomes (2002), através de pesquisa documental, o SENAR não teve maior desenvolvimento, pois, em abril de 1978, mais de um ano após sua instalação, Prieto discute com o presidente Geisel a necessidade de mudar sua figura jurídica, "[...] porque tal como estava estruturado, não vinha conseguindo cumprir suas finalidades. Uma situação que parece em tudo distinta daquela do SENAI e do SENAC, com décadas de experiência, avaliadas como bem sucedidas" (GOMES, 2002, p. 14). Tal questão leva a pensar que o funcionamento do SENAR não se dava de forma estável.

Nesse momento, considerava-se mais a formação de técnicas do que a formação técnica sólida e consistente. Dessa maneira, a proposta teórico-metodológica baseava-se, em certa medida, em uma pedagogia tecnicista, em voga nesse contexto, na medida em que não somente assentava-se numa neutralidade científica, mas baseava-se numa racionalidade que almejava eficiência e produtividade. O *marginalizado*, como desenvolveu Saviani (2008), era o incompetente (no sentido técnico da palavra); no caso aqui tratado, trata-se do trabalhador rural considerado ineficiente e improdutivo por não dominar as técnicas e o manejo dos pacotes tecnológicos.

A formação profissional rural ofertada nesse contexto contribuiria, segundo discurso oficial, para superar o *problema da marginalidade*, visto que objetivava tornar os sujeitos em agentes produtivos, eficientes em atividades práticas específicas e simples à realidade do campo. O SENAR, de acordo com essa análise, atenderia à função de "equalização social", entendido, segundo Saviani (2008), como a manutenção do equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico) e da conservação das estruturas de desigualdade estrutural.

Portanto, o SENAR, como agência estatal, representava a oferta de um projeto de educação e formação rural baseada na ideia de "treinar" os sujeitos da zona rural, através da redução da formação profissional rural a técnicas simples, fundamentadas no "aprender a fazer" e na execução de tarefas demandadas pelos grandes proprietários. Além disso, como pano de fundo, existiam os programas internacionais de implantação de pacotes tecnológicos baseados na venda de artefatos obsoletos aos países

subdesenvolvidos, que, também, direcionavam, indiretamente, a oferta nacional de instrução na zona rural. Outro ponto importante é que a experiência de formação residual legitimava a concepção de minimização de conteúdos na escola rural, questão debatida e escamoteada pela ideia defendida pelos setores conservadores de que a escola rural deveria atender o mínimo necessário ao exercício das práticas agrícolas. Tal discussão está presente em vários capítulos da história da educação rural no Brasil e põe em questão a função social da escola no campo, ontem e hoje, bem como o tipo de sujeito e de sociedade – e, no interior dela, qual mundo do trabalho – se pretende formar.

O SENAR, como agência no interior do Estado restrito, representou os interesses e demandas técnicas para os setores das frações agrárias dominantes, mas também expressou a relação de disputa pela consciência dessas massas de trabalhadores rurais, mediadas pelo Estado restrito, em direção à garantia da hegemonia dos proprietários rurais e seus negócios. Contraditoriamente, apesar de assumir essa tarefa, a agência não recebia incentivo financeiro que permitisse uma ramificação e expansão de suas atividades. A queda de repasses fora se dando, paulatinamente, até os anos finais da Ditadura Militar, quando os questionamentos sobre sua natureza estatal aumentaram em direção à sua migração para a estrutura da CNA, motivada, entre outros, pelo pacote fiscal de ajustes, reduções justificadas pelo contexto de grave crise econômica e disputas empreendidas pela CNA.

Em estudo que pretendia legitimar propostas de medidas de ajuste econômico, foram relacionados os pontos relativos à conjuntura de crise do final da década de 1980. Entre os pontos, citavam-se: “inflação anual de 370% (recorde) e um índice estimado superior a 18% este mês” (abril de 1988); déficit público crescente e próximo de 8% do PIB; “taxa razoável de desemprego”; “considerável diminuição da atividade econômica”; elevada sonegação fiscal; dívida pública “alarmante”, atingindo 5,4 trilhões de cruzados em fevereiro de 1988; dívida externa com negociação indefinida e em “compasso de espera” e, por fim, “ elevado nível de descrédito e pessimismo, com referência aos planos e objetivos da política econômica” (BRASIL, 1988, p. 1). Esse cenário foi levantado como justificativa para a adoção de medidas de “corte de déficit público”. Entre as possíveis saídas, focou-se, entre outros, no funcionalismo, taxado como um custo crescente alto e dispendioso às receitas, através de corte ou redução salarial. Fortalecia-se o discurso de “enxugamento” da máquina pública, com corte de recursos para estatais e privatização de órgãos caracterizados como “burocráticos e de baixa produtividade”,

vistos também como oportunidade de corrigir posturas através do fim de um suposto "paternalismo na administração pública" (BRASIL, 1988, p. 7).

As medidas econômicas a serem tomadas, presentes no Estudo nº 0004/88, incluíam *redução* de despesas com pessoal da União e de suas empresas, *demissão* de funcionários admitidos irregularmente, *fechamento* ou *privatização* de estatais consideradas "deficitárias, ineficientes e dispensáveis por sua finalidade", *reestruturação administrativa* através da extinção de "órgãos inúteis, fusão de órgãos redundantes e dispensa de funcionários ociosos" e aceleração do processo de privatização de modo a reduzir gastos da máquina administrativa (BRASIL, 1988, p. 7-8). Ao fim desse Estudo, o primeiro anexo referia-se, imediatamente, à "extinção e recriação por entidade privada" do SENAR, orientada pela Constituição Federal, o que permite pensar que a **privatização do SENAR era questão prioritária**, acordada entre os grupos políticos e, consequentemente, prevista na então recente Carta Magna. Tal processo de recriação como agência privada no seio do sindicalismo patronal é o assunto do próximo item.

3.2 O "SENAR da CNA" (1991-2013): sobre o processo de (re) criação

O SENAR, como entidade estatal, atuou durante 14 anos como o único órgão federal que desenvolvia formação de mão de obra especializada para agricultura e pecuária. O seu processo de recriação, orientado pela Constituição Federal, contou com a tramitação de dois projetos de lei[94], criando um novo SENAR atrelado à iniciativa privada, a CNA, nos moldes do Sistema S. Nesse contexto, foi criado, ainda, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) com a Lei nº 8.029 de 12.04.1990 e, em seguida, o Serviço Nacional do Transporte (SEST) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) através da Lei nº 8.706 de 14.09.1993 (DI PIETRO, 2018).

A recriação do SENAR ocorreu na passagem da década de 1980 para a década de 1990, em um contexto político de tensões, no tocante às organizações políticas de direita, que, conduzindo o processo de redemocratização, tomaram a defesa das frações burguesas, a partir de uma orientação marcadamente conservadora e neoliberal. O neoliberalismo, ao longo da década de 1990, colocado como "pensamento único",

[94] Para consulta de detalhamento, conferir o **Quadro 8: Relação de Projetos de Lei de re-criação do SENAR**, que se encontra no Apêndice 4.

irreversível e "solução única" para a crise, desdobrava-se através de um ideário que abrigava questões como: globalização, Estado mínimo, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc. Assim, manifestava-se como receituário para a reformas das relações capital/trabalho (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003). O ideário guardava a percepção de que o capital precisava se ajustar por meio da contenção de direitos sociais, entre eles, o acesso à educação pública e à terra por parte dos trabalhadores.

O primeiro Projeto de Lei nº 1.606 de 1989, de autoria do Sr. Gonzaga Patriota[95], então deputado constituinte pelo PMDB de Pernambuco, fora apresentado à Câmara dos Deputados em 3 de março de 1990[96]. Argumentando sobre o projeto, colocou, em vários momentos, a insatisfação com o então presidente José Sarney, a quem atribuía culpa pelo fechamento da EMBRATER e, também, do Sistema Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), já que, sem recursos, as EMATERs fecharam seus escritórios locais e deixaram de dar suporte técnico aos trabalhadores rurais. O contexto, assim, é de desmonte da oferta de serviços públicos estatais, voltado ao extensionismo rural, sobretudo na região norte e nordeste. Assentado nesse ponto, Patriota classificou esses atos como "ações antipovo" e "castigo imposto à agricultura brasileira", que comporiam, segundo ele, um "projeto de desestabilização do setor primário deste País" (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1989, p. 601). Chegou a denominar o quadro do governo de "tecnocratas, incompetentes e preguiçosos". Sobre isso, concluiu:

> Esta operação de desmonte, Sr. Presidente, da qual não há registro de resultados positivos, penaliza o setor primário da economia deste País de forma impiedosa e, ao mesmo tempo, afasta o homem do campo do convívio com o desenvolvimento tecnológico. Como pode um País como o nosso desprezar a tecnologia? Será que os resultados dos estudos e pesquisas desenvolvidos pela Embrater não são positivos? São, Sr. Presidente. E são esses estudos e pesquisas que geram as supersafras das quais o Governo tanto se orgulha (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 3 de março de 1989, p. 601).

Contudo, a defesa do deputado Gonzaga Patriota denunciava o "desmonte" da estrutura de assistência aos grandes produtores que, segundo ele, necessitavam de

[95] Deputado(a) Federal - (Constituinte), 1987-1991, PE, PMDB, Dt. Posse: 01/02/1987. Cf. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Gonzaga Patriota. Biografia. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/74419/biografia>. Acesso em 12 de dezembro de 2020.:

[96] Cf. BRASIL. Ata da 10ª sessão. Ano XLVI, nº 11. *Diário do Congresso Nacional*. Capital Federal, sexta-feira, 3 de março de 1990.

tecnologia gerada por órgãos como a EMBRATER, uma vez que "geram as supersafras das quais o Governo tanto se orgulha" " (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1989, p. 601). O conteúdo da crítica não alcançava a tendência de enxugamento e desmonte dos serviços públicos, receituário que constituía o ideário neoliberal que se adentrava ao modelo político e econômico do país entre as décadas de 1980 e 1990.

Nesse contexto, o SENAR possuía uma estrutura que, em termos orçamentários, foi sofrendo estrangulamento ao longo da década de 1980. Sobre isso, Patriota colocara que teria tido o SENAR "[...] no passado, em termos de moeda vigente, o orçamento de dois bilhões e meio de cruzados novos, tem hoje apenas três bilhões de cruzados novos, isto é, representa uma defasagem de 82%"[97]" ((DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1989, p. 601). Apesar desse entendimento, o projeto de lei por ele apresentado tinha como natureza a transformação de uma agência pública em órgão de Direito Privado, pautado no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que previa a recriação do SENAR, em seu art. 62[98], com base nos mesmos moldes da legislação relativa ao SENAI e SENAC. Nessa linha, defendia que o SENAR possuía uma estrutura e uma abrangência/interiorização no território nacional que não poderiam ser ignoradas, as quais caracterizou da seguinte maneira:

> Com uma estrutura que envolve sede nacional em Brasília, 23 delegacias estaduais, 5 fazendas didáticas, 25 centros de formação profissional, 305 agências de treinamento, 500 auxiliares, 600 instrutores, 90 supervisores, 47 dirigentes estaduais e nacionais, 80 unidades móveis, 84 tratores, 700 veículos de transporte e utilitários, o SENAR não é uma repartição pura e simplesmente descartável ou passível de ser agregado sem um aprofundamento do estado de sua concepção em relação ao órgão que irá fazer a absorção. O SENAR está presente em mais de mil municípios brasileiros, mas atende, Sr. Presidente, aos quatro mil, duzentos e poucos existentes no País (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 3 de março de 1989, p. 601).

Como destacado acima, Patriota declarou temor pelo desmonte infraestrutural, com possível pulverização dos bens móveis e imóveis em instituições diversas. No Estudo nº 001/ 5ª SC/ 89, de 7 de agosto de 1989, enumerou-se a existência de 80 unidades

[97] A referência está no déficit inflacionário.

[98] "Art. 62. A lei criará o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) nos moldes da legislação relativa ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), sem prejuízo das atribuições dos órgãos públicos que atuam na área" (ADCT, 1988, p. 10).

volantes de ensino, classificadas como: 20 de Indústria Rural Caseira; 20 de Autoconstrução Rural; 20 de Eletrificação; 20 de Mecânica e Irrigação; além de insumos e máquinas. A transferência de sua infraestrutura tornou-se, assim, uma preocupação corrente e que não poderia ser ignorada.

> A Constituição que aprovamos deu ao SENAR a mesma posição do SESI, SENAI e SENAC. Tirou o órgão da órbita do Ministério, do único órgão federal com presença no campo, desenvolvendo um trabalho de formação de mão-de-obra especializada para os diversos setores da agricultura. O SENAR não pode ser desestruturado às pressas, uma vez que não há condições de absorção imediata de toda a estrutura existente pelo Conselho Nacional de Agricultura (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 3 de março de 1989, p. 601).

Além disso, acrescentou:

> [...] o SENAR é uma entidade que qualifica cento e oitenta mil produtores e trabalhadores rurais, entre jovens e adultos de ambos os sexos, transformando-os em tratoristas, operadores de máquinas, irrigantes, eletricistas rurais, carpinteiros, armazenistas, trabalhando, também, na orientação ao agricultor. A transferência desse órgão nesse momento, tem que ser feita com muito critério.
> Quero fazer este apelo, através da Casa, no sentido de que o Senar, neste ano de 1989, funcione nos mesmos moldes de órgãos como o SENAI, o SENAC e o SESI. Que este ano de júbilo de um órgão que tanto orientou os jovens agricultores do País e não o ano de sua extinção como ocorreu com a Embrater e tantos outros órgãos (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 3 de março de 1989, p. 602).

Apesar de expressar grandes preocupações sobre o destino do SENAR, além da necessidade de não se conduzir esse processo de forma apressada ou sem "critério", é importante destacar que Patriota afirmou que seu projeto de lei complementar foi discutido apenas com a CNA, o SENAI, o SENAC, o SESI e órgãos do governo. As entidades ligadas à classe trabalhadora do campo, a exemplo da CONTAG, **não foram consultadas** ou sequer participaram do processo de elaboração do SENAR em sua nova configuração, ou seja, como entidade administrada pelo sindicalismo corporativista patronal rural. O estranhamento desse fato se dá, principalmente, pelo contexto de **intensificação da organização de movimentos sociais e sindicais no Congresso**, com a Constituição recém implementada e com as lutas pela terra em andamento.

Em justificativa ao Projeto de Lei[99], Patriota expressou forte caráter de defesa da ideologia empresarial. Observa-se que sua argumentação partia da noção de que o SENAI e o SENAC eram reconhecidos por sua eficiência e seu sucesso na formação de mão de obra especializada. Nesse sentido, utilizou esse ponto para pensar o possível "fracasso" atribuído às ações do SENAR enquanto órgão público, sendo, portanto, sob tal lógica de pensamento, caracterizado como ineficiente. Há, assim, uma ampla defesa e louvação do setor privado enquanto gestor e executor no contexto da formação de profissionais. Sobre isso, Patriota declarou:

> Verificamos que o Senai e Senac atuavam, de maneira eficiente e decisiva, em seus respectivos setores econômicos e que, no setor rural, um dos mais importantes na Nação, era acentuada a discrepância entre a enorme demanda por mão-de-obra qualificada e o atendimento efetivamente dispensado à população de área, o governo resolveu, através do Decreto nº 77.354, de 31 de março de 1976, criar o Senar, como um serviço diretamente subordinado ao Ministério do Trabalho, financiado, preferencialmente, por recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FND). **Nesses doze anos de sua existência, porém, o Senar não promoveu a consecução dos objetivos a que foi proposto, permanecendo, em termos de atuação e resultados, bastante desnivelado em relação aos seus congêneres da Indústria e do Comércio.** Partindo, pois, do pressuposto de que o setor rural não pode continuar desassistindo no tocante ao aperfeiçoamento desse fator de vital importância para seu desenvolvimento, e de que **o sucesso do Senai e Senac se deve, principalmente, ao fato de constituírem entidades privadas, com modelo de organização e estilo de atuação próprios do sistema empresarial** – os constituintes resolveram inscrever no texto mandamental dispositivo tendente a propiciar a **criação de um novo Senar, exatamente nos moldes dessas entidades urbanas que tantos elogios têm merecido de todos os setores produtivos nacionais** (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 2 de março de 1989, p. 519 – grifo nosso).

O discurso de Patriota alinha-se à tendência recorrente de se atribuir o fracasso e a ineficiência ao sistema público. O contexto político e econômico em que Patriota construiu sua argumentação apoiou-se no fortalecimento dessa retórica, com a entrada gradativa dos pressupostos neoliberais junto aos novos parâmetros do sistema econômico do país. Patriota, dessa forma, louvou o privado enquanto ignorava a redução de recursos e engessamentos das ações do SENAR como entidade estatal.

[99] BRASIL. Ata da 10ª sessão. Ano XLIV, nº 10. *Diário do Congresso Nacional*. Capital Federal, quinta-feira, 2 de março de 1989.

O “novo SENAR” deveria atender, portanto, aos anseios do setor produtivo dos grandes proprietários/empresários rurais através da privatização, não só do patrimônio público disponível, mas também por meio da concessão de autonomia política e administrativa para estabelecer a formação profissional segundo seus pressupostos e demandas privadas. Não se observa nenhuma preocupação específica com o desenvolvimento do homem do campo, exceto quando se relatava a necessidade de reduzir seu êxodo para a cidade e a necessidade de formar mão de obra especializada para atender as atividades produtivas das grandes propriedades.

Gonzaga Patriota é um intelectual pernambucano que, embora forjado em seu início de carreira pública na oposição ao regime militar, e detendo um discurso aparentemente progressista, apresentou uma posição contraditória em sua práxis, expressa na estruturação do projeto de Lei. Isso é visível na medida em que a defesa do “empresariamento” da formação profissional rural se fez preponderante, em detrimento da demanda pela defesa dos serviços públicos.

O projeto de Lei de Patriota em seu artigo 1º considerou que o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) foi criado com o objetivo de administrar, organizar e executar, em todo o território nacional, diretamente ou em colaboração com órgãos e entidades públicas ou privadas, a aprendizagem e as demais modalidades de formação profissional rural. Contudo, o debate no Parlamento ampliou o objetivo de oferta de formação profissional rural, com a inserção do eixo da **Promoção Social** do trabalhador rural, a exemplo do SENAI e do SENAC, incluindo, assim, também a **dimensão assistencialista**. Segundo o SENAR (1994), Promoção Social era um eixo que possuía caráter comunitário, ou seja,

> [...] são atividades voltadas para o trabalhador rural e sua família, visando o desenvolvimento de suas aptidões pessoais e sociais, numa perspectiva de dignidade e maior qualidade de vida, ensejando o despertar de uma maior consciência crítica e participação na vida da comunidade (BRASIL, 1990, p. 18).

O conceito geral de Promoção Social (PS) encontrou relação com a chamada “mudança de atitude”[100], questão bastante discutida historicamente sob a perspectiva das frações dominantes agrárias. Um exemplo disso, é a fala de Alberto Campos Silva,

[100] “Conteúdo bruto do Curso Conhecendo o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar)” (CNA, p. 18). Disponível em: <https://www.cnabrasil.org.br/assets/arquivos/Anexo-A-Conteudo-Conhecendo-o-SENAR.pdf>. Acesso em: 18 de maio de 2019.

assessor Técnico do Senar que, em seu relato como representante na *Reunion sobre Educacion Agricola de Nivel Medio*, ocorrida entre 26 e 28 de abril de 1977 em Santigo/ Chile, declarou que a "capacitação de mão-de-obra" isoladamente não promove o desenvolvimento rural entendido na perspectiva da modernização agrícola. Dessa forma, Silva defendeu que a capacitação tem que vir acompanhada de "difusão-adoção" de novas habilidades e atitudes. Sobre isso, afirmou:

> A modificação das atitudes do rurícola adulto (resistência à mudança, a adoção de outras práticas culturais, etc.), quando visualizadas dentro do contexto dos programas de assistência técnica e extensão rural, podem ou não ser objeto de processo de formação profissional. Quando a resistência deve-se a fatores de tradição, sociológicos, econômicos, etc., a formação profissional, em geral, não será a resposta e o sistema de extensão possui outras técnicas de abordagem. Enquanto que, quando as origens da não adoção encontram-se na dificuldade de quebrar hábitos, por carência de outras destrezas, conhecimentos, ou faculdades pessoais dos indivíduos, a formação profissional impõe (SILVA, 1977, p. 116).

Dessa forma, a PS representou a inserção do SENAR no seio da família dos trabalhadores rurais. Assumiu uma feição de "educadora" da comunidade nos aspectos mais íntimos da formação doméstica dos sujeitos da casa. Educar a família era atingir uma globalidade maior de integrantes da comunidade rural, garantindo legitimidade como instituição de educação formal e informal. Isso se refere ao que Gramsci assinalou como "pedagogia de costumes", que visa a "educação dos gestos" e da visão de mundo dos "grupos sociais subalternos" sob a perspectiva da ideologia dominante (GRAMSCI, 2001). De forma específica, objetivava a adoção de uma "mentalidade ruralista", que é uma discussão histórica longeva que passa pela autoculpabilização do sujeito por sua condição desigual de produção da vida e da existência, além do não desenvolvimento da grande produção e modernização agrícola, já identificada na história da educação rural desde o século XIX. Essa preocupação de alinhar "coração e mente" dos camponeses para atender aos objetivos produtivos da burguesia agrária não é nova, podendo ser identificada desde a República Velha (Cf. MENDONÇA, 1997) e só se readapta ao longo do tempo e das condições históricas dadas. Dessa forma, a burguesia agrária deixou claro que não bastava a formação profissional rural, sendo preciso também garantir que a ideologia dominante da pedagogia (empresarial) rural direcionasse os sujeitos no sentido de sua docilização como mão de obra a serviço da classe que detém a hegemonia.

Uma das barreiras a serem vencidas, nessa linha, segundo a visão dominante, é a de que o camponês é supostamente resistente às mudanças, sobretudo as tecnológicas. Nesse sentido, aponta-se como justificativa o apego a uma espécie de cultura tradicional no campo. A PS poderia, sob tal ótica, ajudar a romper esses obstáculos, segundo discurso dominante, aos "caminhos" para o desenvolvimento do capital agrário. Configura-se, portanto, como uma ferramenta importante ao convencimento, posta em prática por meio da estratégia de educação comunitária.

Como já citado sobre o ADCT, o Projeto de Lei de Gonzaga Patriota propunha, em seu art. 2º, que o SENAR passaria a ser organizado e dirigido pela CNA e teria seus programas, projetos e atividades transferidos para a nova instituição. Assim, o SENAR passaria de órgão público à instituição de Direito Privado e, dessa forma, ocorreria uma espécie de privatização. Dotado de abrangência nacional e com estrutura, autonomia e recursos próprios, de acordo com o organograma do Ministério do Trabalho, passou às "mãos" da burguesia agrária, **sem contrapartida** para o APH. A nova responsável, doravante, teria legitimidade para atuar na formação profissional e educação das famílias dos trabalhadores do campo brasileiro. Poderiam, assim, conforme já assinalado, formar sua mão de obra a partir de seus próprios princípios e demandas.

Sobre o processo de gestão[101], a Lei aprovada pelo Congresso incluiu, no Artigo 2º, que o SENAR seria administrado pela CNA e dirigido por um colegiado com a seguinte composição: representantes do Ministério do Trabalho, Ministério da Agricultura, CNA, CONTAG, Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), representantes das agroindústrias e representantes das Indústrias de Máquinas Agrícolas. Além disso, estabeleceu-se que, no Conselho, a CONTAG e a CNA teriam cinco representantes; o Ministério da Agricultura e o Ministério do Trabalho, dois cada um, e os demais órgãos ou entidades, apenas um representante. O presidente da CNA seria, simultaneamente, presidente do Conselho supracitado. Assim, o domínio e a direção do órgão é majoritariamente da CNA. Fica notório, portanto, que a única participação dos sujeitos do campo na estrutura de gestão do SENAR restringiu-se aos 5 representantes da CONTAG, não permitindo assim outro tipo de representação, como de movimentos sociais do campo, por exemplo.

[101] Segundo Regimento interno, aprovado pela Portaria nº 543 de 28.09.1976, havia na estrutura operacional, técnica e administrativa do SENAR um Diretor Geral e um Conselho com funções normativas, composto por 10 membros: Ministério do Trabalho, Ministério da Agricultura, Ministério da Educação e Cultura, Ministério do Interior, Secretaria do Planejamento da Presidência da República, Confederação Nacional da Agricultura, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

Como órgão público, o SENAR possuía um fundo financeiro próprio para manutenção de seu funcionamento, denominado de Fundo-SENAR, administrado pelo Diretor-Geral e constituído por: I - recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FND); II - dotações consignadas no orçamento geral da União; III - receitas provenientes de convênios e contratos; IV - receita patrimonial decorrente da alienação de bens, na forma da lei, ou de aplicações financeiras; V - contribuições de pessoas físicas ou jurídicas, de direito privado, tanto nacionais como estrangeiras; VI - receitas eventuais. O Fundo tinha contabilidade específica e os atos concernentes à receita e à despesa, bem como os procedimentos de controle (interno e externo) eram regulados segundo as regras fixadas na legislação e as disposições aprovadas pelo ministro do trabalho. Este deveria aprovar as propostas de orçamento e o diretor geral tinha autonomia para decidir a destinação do uso a partir daí. Desse Fundo também sairia o pagamento dos proventos do diretor geral e dos cargos de confiança diretamente ligados a ele.

Na nova configuração, Gonzaga Patriota propôs, nos parágrafos 1 e 2 do art. 3º, que não seria cumulativa a arrecadação de contribuições destinadas ao SENAC e SENAI, para evitar duplicidade de oneração. Ademais, as pessoas jurídicas que exercessem concomitantemente outras atividades não relacionadas no inciso I desse artigo permaneceriam contribuindo às outras entidades de formação profissional nas atividades que lhes correspondessem especificamente. Percebe-se uma preocupação em não prejudicar qualquer atividade que gerasse renda ao SENAI ou SENAC. Por isso, foi inserida a especificidade da arrecadação de entidades patronais sindicais na área rural, antes colocada em geral no projeto de Lei. Tal aspecto se deve pelo fato de o "novo SENAR" estar sob a tutela da CNA, nos moldes das demais entidades do "Sistemas S".

Dois pontos levantados no Projeto de Lei de Gonzaga Patriota foram suprimidos na Lei aprovada, referindo-se a: I. Patrimônio e II. Servidores do SENAR. O artigo 6 previa que o Patrimônio compreenderia os bens móveis e imóveis e a documentação técnica – requisitos necessários às ações de formação profissional rural –, sendo transferido ao "novo SENAR" depois de cumpridas as formalidades legais pertinentes. Já o art. 7º abordava o tema dos Servidores, indicando que seriam colocados, com ônus para a União, à disposição do SENAR até 31 de dezembro de 1989, sem perda de remuneração, vantagens, direitos e garantias relativos aos respectivos empregos, cargos e funções. Findo o prazo estipulado nesse artigo, era assegurado aos servidores que não tivessem sido contratados a redistribuição junto a outros órgãos públicos na forma da legislação em vigor. O artigo buscava dar segurança jurídica aos servidores no processo de

realocação. Apesar dessas indicações no Projeto, a Lei aprovada os suprimira, de forma que a transferência direta do Patrimônio Público[102] não foi regulada nesse dispositivo, tampouco a distribuição de seus servidores. Não fica claro como se deu tal processo e como os bens públicos foram absorvidos (ou não) pela nova administração privada.

Além de Gonzaga Patriota, outros dois deputados constituintes submeteram igualmente projetos de lei. O primeiro fora o Projeto de Lei nº 1.726/1989 de Nilson Gibson, economista e advogado, filiado naquele momento ao PMDB. Natural de Recife (PE), Gibson, em seu início de carreira, filiou-se ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição ao regime militar instaurado no país em abril de 1964. Em 1967, iniciou suas atividades profissionais como procurador do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em 1974, saiu do MDB para se filiar à Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido de sustentação do regime, em cuja legenda foi eleito deputado federal em novembro de 1978. Durante o mandato, foi suplente da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e vice-presidente da Comissão de Trabalho e Legislação Social. Em 1979, ingressou no Partido Democrático Social (PDS), agremiação que substituiu a ARENA. Em novembro de 1986, Nilson Gibson foi eleito deputado federal constituinte, desta vez na legenda do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). No decorrer dos trabalhos constituintes, notabilizou-se pela defesa do regime militar. Elegeu-se mais uma vez deputado federal em outubro de 1990, na mesma legenda. Filiado ao Partido da Mobilização Nacional (PMN), obteve seu quinto mandato consecutivo em outubro de 1994. Logo depois, deixou a legenda para filiar-se ao Partido Socialista Brasileiro (PSB). Participou dos trabalhos legislativos como membro efetivo das comissões de Constituição e Justiça (1995, 1997 e 1998), Seguridade Social e Família (1996) e Ciência, Tecnologia, Comunicação e Informática (1997). Dessa forma, Gibson representava ideologicamente o pensamento conservador e militar e seu projeto não trazia elementos novos sobre o conteúdo da matéria, mas sugestões técnicas para a transição.

[102] Citação da fala de Gonzaga Patriota já posta no texto: "Com uma estrutura que envolve sede nacional em Brasília, 23 delegacias estaduais, 5 fazendas didáticas, 25 centros de formação profissional, 305 agencias de treinamento, 500 auxiliares, 600 instrutores, 90 supervisores, 47 dirigentes estaduais e nacionais, 80 unidades móveis, 84 tratores, 700 veículos de transporte e utilitários, o Senar não é uma repartição pura e simplesmente descartável ou passível de ser agregado sem um aprofundamento do estado de sua concepção em relação ao órgão que irá fazer a absorção. O Senar está presente em mais de mil municípios brasileiros, mas atende, Sr. Presidente, aos quatro mil, duzentos e poucos existentes no País" (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 3 de março de 1989, p. 601).

O Projeto de Lei elaborado por Nilson Gibson assemelhava-se ao Projeto de Lei do deputado Gonzaga Patriota, a despeito de alguns pontos divergentes: I. Definição de empregado no artigo 4 – "Entende-se por empregado para os fins desta lei, todo e qualquer servidor de um estabelecimento rural, seja qual for sua formação ou categoria"; II. Previsão sistemática de realocação de servidores do SENAR com prazo de até 30.06.1990 (art. 8º) – "Os servidores do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural, criado pelo Decreto nº 77.354 de 1976, serão colocados, com ônus para a União, à disposição do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural até 30.06.1990 sem perda de sua remuneração, vantagens, direitos e garantias relativos aos respectivos empregos, cargos e funções". Estabelece, em seu parágrafo único, que findo o prazo estipulado neste artigo, era assegurado aos servidores que não tivessem sido contratados pelo SENAR a redistribuição a outros órgãos públicos na forma da legislação em vigor; III. Subvenções orçamentárias até 30.06.1990, previstas no art. 9º.

O segundo Projeto de Lei, o de nº 2.393/1989, é de Luiz Soyer[103], fazendeiro e bacharel em Direito, natural de Inhumas (GO). Em 1966, nas eleições de novembro de 1970, elegeu-se deputado estadual na legenda do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição ao regime militar. Vice-líder do partido, de 1971 a 1972, depois presidente do diretório regional e líder da bancada, no biênio 1973/1974, integrou as comissões de Constituição e Justiça, e a de Redação. Trabalhou como superintendente da Companhia Municipal de Pavimentação. Em 1979, filiou-se ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sucessor do MDB. Foi procurador-geral do estado de Goiás, de 1982 a 1984, e secretário de Interior e Justiça durante o governo de Íris Resende (1982-1986), entre 1985 e 1986; em novembro deste último ano, concorreu a uma cadeira de deputado federal constituinte. Defendendo a reforma do Poder Judiciário, foi eleito e iniciou o mandato em 1º de fevereiro de 1987. Luís Soyer integrou-se ao "Centrão", bloco suprapartidário de parlamentares de tendência conservadora e deixou a Câmara em fevereiro de 1995, ao final da legislatura. Agropecuarista, passou então a se dedicar à produção neste ramo.

Seu projeto de Lei possui natureza e caráter diferentes dos demais projetos submetidos, uma vez que propunha um formato escolarizado para o SENAR. Para isso,

[103] Cf. CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL – CPDOC. Luis Alberto Soyer. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/luis-alberto-soyer>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

atribuiu a "formação de capatazes[104]" como um dos objetivos do SENAR. Em seu art. 1º, colocou que esse órgão deveria ser criado para formação, em primeiro e segundo grau, de capatazes agrícolas e pecuários, sendo-lhes ministradas aulas teóricas e práticas em escolas-modelo da União, dos Estados ou dos municípios. Os "capatazes" – termo conhecido desde o período colonial – seriam, portanto, os encarregados que liderariam e/ou controlariam os grupos de trabalhadores da fazenda nas atividades de campo.

A formação de capatazes partia da preocupação de que era preciso formar sujeitos que dinamizassem a produção das fazendas. Dessa forma, essa proposta não é algo estranho, tendo em vista que o deputado, como fazendeiro, partiu do entendimento de que o SENAR deve ser recriado sob as demandas dos proprietários rurais, para o gerenciamento da mão de obra.

Soyer propôs, através do SENAR, a criação de escolas onde os alunos estudariam sob regime de semi-internato e externato e, no primeiro caso, ficariam pelo menos doze horas diárias na escola, enquanto os demais residiriam no educandário, durante o ano letivo de oito meses, com férias em dezembro, janeiro, fevereiro e julho. Trata-se de uma espécie de escola em alternância que teria um currículo comum com português, história, geografia geral e do Brasil, sendo facultativo o aprendizado de língua estrangeira e desenho. Na instrução específica, zoologia, botânica, ecologia, química orgânica e inorgânica, física e matemática. E, por fim, o Estado disciplinaria os seus currículos de acordo com as necessidades regionais, podendo separar as turmas de zootecnia e agronomia. Tais escolas seriam fiscalizadas por órgãos do Ministério da Agricultura.

---

[104] "A estrutura administrativa ou de pessoal numa fazenda tem na sua base a presença do capataz ou gerente, sendo esta última denominação mais comum no Brasil Central. Porém, no sul do Brasil, Uruguai e Argentina, historicamente, existe o capataz. Ele é o responsável pela rotina e pelo manejo de uma fazenda. Portanto, é o cargo mais importante para o sucesso ou insucesso de uma empresa rural de pecuária. [...] O capataz surgiu na hierarquia administrativa de uma fazenda como o elo entre o proprietário 'patrão' e os demais funcionários 'peões' como consequência da impossibilidade da presença permanente deste e das dificuldades hierárquicas de dirigir-se a cada peão. Portanto, o capataz tem na sua origem uma função de responsável absoluto da fazenda na ausência do proprietário, devendo ser amplo conhecedor de suas responsabilidades e tarefas para o bom funcionamento da fazenda. As características deste profissional foram baseadas na sua experiência de campo, na sua ascendência sobre os demais empregados, confiança do patrão e conhecimento da 'lida'. Habilidades no manejo com o gado, com o cavalo e com as práticas diárias eram requisitos básicos. Nesses tempos, a pecuária exigia muito mais habilidades na execução das tarefas de campo, portanto, um capataz deveria ser um 'homem campeiro e habilidoso', pois se sustentava no fato de que para mandar fazer tem que saber fazer. [...] Atualmente, um capataz está envolvido com atividades administrativas e práticas na fazenda, sendo necessário dele uma grande capacidade de organização de tudo o que vai fazer. Para isto, ele precisa ter um senso de planejamento e preparação, passando isso a sua equipe – peões; depois dessa preparação é que ocorrerá a execução, mas com toda equipe entendendo do que precisa ser feito e das responsabilidades de cada um. Para que tudo isto ocorra é necessário treinamento, orientação e instrumentos de controles. Portanto, aqueles que alcançaram a função de capataz devem compreender claramente o que isso significa e buscarem pelo treinamento, aperfeiçoamento e correção de deficiências, a superação de eventuais falhas que todos os seres humanos têm" (BARCELLOS et al., 1990, p. 4-5).

Diante disso, observou-se que as propostas de regulamentação do SENAR a partir da década de 1990 apresentaram semelhança no entendimento de que o SENAR deveria servir aos interesses de formação do/para o mercado agropecuário. Dessa forma, todos os projetos propostos estabeleciam a CNA como administradora do SENAR, porém apresentavam diferenças em alguns pontos de caráter, sobretudo, metodológico ou de concepção do tipo de sujeito que o SENAR deveria formar. Os projetos eram, assim, desdobramentos de uma definição feita em consequência da organização das frações agrárias durante a construção da Constituição Federal.

O projeto de Gonzaga Patriota traduziu os interesses e as necessidades da CNA no tocante à centralização e ao gerenciamento do SENAR. Estas questões, contudo, não foram construídas sem discussões e resistências da CONTAG – principal representante do sindicalismo dos trabalhadores e assalariados rurais. Dessa forma, é importante levantar os pontos relativos à concepção da CONTAG, à educação e à formação profissional rural e, nesse sentido, às disputas sobre o SENAR no que diz respeito à sua administração jurídico-política. Tais aspectos serão discutidos no próximo item.

3.3 A CONTAG e a Educação Rural: concepções e disputas

A CONTAG, desde a década de 1970, empreende debates coletivos sobre suas diretrizes e ações através de seus Congressos nacionais. Nestes eventos, muitas questões são postas em discussão e sofrem influências e disputas conforme as determinações do contexto econômico e político. Neste item, pretende-se levantar o percurso de construção interna do debate sobre educação rural e educação sindical, formação profissional, as disputas com a CNA acerca do SENAR, bem como a incorporação da Educação do Campo como referencial do seu projeto de desenvolvimento a partir da década de 1990. Como fonte fundamental para estas análises, partiu-se dos Anais dos Congressos da CONTAG, disponíveis em seu *site*[105]. Tomou-se como ênfase nas abordagens, sobretudo, o recorte temporal da década de 1990 até a primeira década dos anos 2000.

Para iniciar, é importante colocar que a CONTAG, nas décadas de 1970 e 1980, no contexto da ditadura militar, construiu debates sobre a Educação Rural. Tais debates traduziram as tensões e contradições do tempo político e as relações de poder da época. No primeiro Congresso, realizado de 21 a 25 de maio de 1973, por exemplo, as palavras

[105] Cf. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA - CONTAG. Disponível em: <http://www.contag.org.br/>. Acesso em 14 de maio de 2018.:

de ordem na abertura tentavam traduzir a celebração da importância da CONTAG na garantia da efetivação da "Segurança Nacional" e da "Paz Social" seguindo as determinações do governo (militar), entendido como aquele que asseguraria, de forma legítima, os direitos do trabalhador rural, elevando-o à "situação compatível com a dignidade humana" (ANAIS DO CONGRESSO DA CONTAG, 1973, p. 12). O discurso que preponderava era a inserção do trabalhador rural na economia nacional, saindo da economia de subsistência para o mercado de consumo dos produtos industriais, integrando-o no projeto de desenvolvimento nacional. Havia, assim, regulação, controle e vigilância dos militares sobre a organização e as pautas do evento, além de incorporação dos princípios da agenda do Regime Militar, aproveitando-se, portanto, da abrangência da CONTAG. Sobre esta, dados apontados pelo presidente da instituição, José Francisco da Silva, indicava que a entidade congregava, nesse momento, 19 (dezenove) federações estaduais, com mais de 1.500 sindicatos e uma delegacia, aglutinando uma base de mais de dez milhões de famílias e mais de dois milhões de trabalhadores sindicalizados (ANAIS DO CONGRESSO DA CONTAG, 1973).

Nesse contexto, o tema "Educação" aparece unido ao tema "Desenvolvimento Agrícola", atrelado, assim, a um discurso patriótico e nacionalista. Relacionavam os temas como elementos que permitiriam a transformação do trabalhador rural em sujeito ativo da produção e do consumo, possibilitando, segundo o ideário vigente, a colaboração deste para o desenvolvimento (econômico) do país. Uma visão integracionista, de adaptação inequívoca e acrítica ao modelo produtivo vigente.

Dessa forma, a abordagem sobre a educação rural referiu-se à discussão de "programas oficiais", além de levantamento diagnóstico sobre as escolas rurais. Sobre os programas, foram citados os seguintes: 1. Programa Especial de Bolsas de Estudos (PEBE); 2. Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); 3. Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO). Além disso, foram debatidas a dimensão da formação profissional rural com a "difusão de práticas agrícolas" e a escola rural, com a "ampliação de currículos escolares".

Sobre os programas, os pontos comuns referiam-se à estrutura burocrática, além de precariedade no acesso e na oferta para os sujeitos do campo. O Programa Especial de Bolsas de Estudos (PEBE), criado por força do Decreto nº 57.870, de 25 de fevereiro de 1966[106], referia-se a uma política de concessão de bolsas de estudos para trabalhadores

[106] Cf. PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em:19 de agosto de 2020.

sindicalizados e seus dependentes, destinada a assegurar o ensino médio através de bolsas de estudo a "estudantes carentes de recursos". No 2º e 3º artigos do decreto, fora estabelecido que a distribuição das bolsas de estudo far-se-ia através dos sindicatos e a elas somente teriam direito os trabalhadores sindicalizados, seus filhos e dependentes. Tais bolsas supririam o custeio das despesas essenciais à educação de nível médio (secundário, industrial, comercial, **agrícola** e normal) – inclusive, gastos com alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica e odontológica.

No entanto, os congressistas levantaram pontos críticos acerca da eficiência e efetividade da PEBE na zona rural, bem como a desburocratização e o pedido de se considerar dificuldades e particularidades da vida rural. Fica aparente um certo distanciamento da realidade na concretização da política, que não atenderia às especificidades das condições de vida e trabalho na zona rural. Um exemplo disso é que algumas exigências mostram a pouca aproximação e diálogo entre sindicatos rurais e o Banco no contexto da aplicação da política, além de uma certa precariedade na estrutura de oferta da política, já que muitas comunidades rurais não possuíam agência do Banco do Brasil. Outrossim, é possível supor que muitos sindicatos rurais não possuíam condições para fazer levantamentos de necessidades referentes a Bolsas de Estudo entre os trabalhadores e seus dependentes, fato que dependia de gastos em deslocamentos – recursos que as entidades sindicais rurais muitas vezes não dispunham. A política, portanto, era moldada para atender a estrutura da zona urbana; na zona rural, as dificuldades eram visíveis desde o alcance à efetividade do atendimento básico do sujeito.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado por força do Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, conforme autorizado pela Lei n° 5.379, de 15 de dezembro de 1967, ou seja, durante o governo de Artur da Costa e Silva na Ditadura Militar. Tratou-se de um programa de alfabetização de jovens e adultos, construído para atender a demanda e suplantar as propostas progressistas nesse setor, como foi o caso das experiências de Paulo Freire[107]. Os congressistas teceram vários questionamentos sobre a organização e o funcionamento desse programa – entre eles, a infraestrutura pedagógica que permitiria o funcionamento do programa na zona rural. Assim, as críticas giravam

[107] Com a instauração da Ditadura Militar, a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça exterminou o Programa Nacional de Alfabetização concebido por Paulo Freire, sustentado por princípios de educação libertadora. De acordo com Oliveira (2010), o programa foi um dos primeiros projetos a serem barrados pelos militares, por representar uma ameaça política e ideológica, segundo revelou a Central de Inteligência Americana (CIA).

em torno da necessidade de adequar o programa às necessidades e especificidades das difíceis condições materiais existentes na época.

Dentre os pontos-chave levantados, como questão primeira incluía-se a reivindicação de que o MOBRAL tivesse como horizonte a formação qualitativa dos sujeitos e não a quantidade de pessoas atendidas. Para permitir maior aproximação com as comunidades rurais, demandava-se a remuneração fixa para os alfabetizadores e condições de deslocamento para alfabetizadores e supervisores, de tal modo que viabilizasse o acompanhamento dos Postos de Alfabetização na zona rural; e, nesse processo, requisitava-se que os alfabetizadores não fossem gratificados por número de alunos, mas que recebessem salário fixo. Ademais, requeria-se melhor qualificação e remuneração dos monitores, bem como, aproveitamento dos recursos humanos das comunidades rurais. Além disso, solicitava-se que houvesse possibilidades de celebração de convênios do MOBRAL estadual diretamente com os sindicatos e que o período de alfabetização, na zona rural, fosse, no mínimo, de 8 (oito) meses, evitando-se, assim, aulas no período de colheita (CONTAG, 1973).

A ida aos povoados distantes, onde havia postos de alfabetização, não era previsto e essa interdição prejudicava a garantia de um acompanhamento pedagógico consistente. A necessidade de recursos para atendimento das comunidades rurais era um aspecto básico e fundamental, tendo em vista as distâncias existentes e a demanda de deslocamentos de recursos humanos nas tarefas de acompanhamento da oferta da política pública. Sobre isso, os congressistas da CONTAG solicitavam que as Prefeituras garantissem os recursos para as demandas de infraestrutura e assistência aos trabalhadores, sobretudo em relação aos deslocamentos, porém isso nem sempre se dava.

> Que haja destinação de verbas pela Prefeitura, para deslocamento de Alfabetizadores e Supervisores para os Postos de Alfabetização na Zona Rural;
> Que seja considerado e aprovado pelo Tribunal de Contas do Estado e da União, as despesas das Prefeituras para com o MOBRAL dentro dos recursos dos 20% (vinte por cento) do Fundo de Participação dos Municípios, aplicados obrigatoriamente ao Setor de Educação em cada Município;
> Aplicação de parte dos 80% (oitenta por cento), do Imposto Territorial Rural, destinado às Prefeituras, no trabalho de Alfabetização da zona rural. Como seja: gratificação e transporte para supervisores e ajuda à instalação de Postos (CONTAG, 1973, p. 107).

Sobre isso, Paiva (*apud* MELLO; RAFANTE, 2016) afirmou que os recursos provinham de 1% do imposto de renda das empresas, além de 24% da renda líquida da Loteria Esportiva, o que significava, em 1971, um valor médio de 25 milhões de dólares. Embora tenha tido, aparentemente, uma fonte orçamentária vultosa, não havia previsão de apoio aos deslocamentos locais inerentes à zona rural. Apesar de, supostamente, ter recebido grandes somas de recursos para manutenção do programa, a Ditadura foi um período marcado pelo subfinanciamento da educação brasileira, em função da retirada das vinculações orçamentárias. Além disso, havia uma política de contenção da expansão da escola pública no campo e na cidade em favor da ampliação das escolas privadas. Tendo em vista esta avaliação sobre as lacunas do MOBRAL em relação à sua inserção nas comunidades rurais, observa-se que o mesmo existia na forma, mas a precariedade da sua oferta configurava-se como "negação" indireta da política de alfabetização aos sujeitos do campo. Portanto, vale dizer que, apesar das avaliações positivas sobre o MOBRAL enquanto política, no tocante à abrangência e aos números de alfabetizados, o Brasil continuava sendo um país de analfabetos.

O MOBRAL foi uma política educacional cujos recursos de execução foram pleiteados pela CNA e pela CONTAG, onde também ocorreram embates sobre o protagonismo na definição de linhas formativas e materiais pedagógicos. Assim sendo, essas confederações sindicais procuraram influenciar nas políticas educacionais, no sentido de usufruir não apenas dos recursos deles provenientes, mas também da "eficácia simbólica" delas oriundas (RAMOS, 2011). Como o programa se apoiava, entre outros, na parceria com entidades públicas e privadas, os sindicatos (patronais e de trabalhadores) foram instituições que puderam se beneficiar da oferta de espaços para salas de aula e pessoal e suas atividades (RAMOS, 2011). Esses APHs concorriam também pela elaboração dos materiais pedagógicos e de projetos educacionais. O embate entre os APHs no interior das políticas educacionais tem como pano de fundo uma "queda de braço", sobretudo, em relação à representação entre as camadas de "pequenos proprietários", ou seja, a CNA e a CONTAG disputavam esse público, tentando atraí-los como filiados. Sobre isso, Ramos (2011, p. 115) identificou o seguinte:

> A CONTAG intentou articular sua inserção junto ao PEBE e ao MOBRAL com o desenvolvimento de sua esfera de representação – o sindicalismo oficial – bem como reforçou laços clientelísticos. A CNA, por sua vez, pleiteou participação no PEBE e no MOBRAL no intuito de atuar na capacitação de trabalhadores rurais, contribuindo para a

> difusão de sua visão de mundo também junto a esta classe. Vale ressaltar ainda que a participação nestas políticas poderia potencializar a aproximação de pequenos proprietários nos sindicatos de empregados ou empregadores rurais.

A CONTAG advogava para si o protagonismo na definição de diretrizes político-pedagógicas importantes para a formação dos sujeitos, segundo a perspectiva dos trabalhadores rurais. Em relação a isso, a CONTAG abordara[108] a necessidade de adaptação do material didático para a zona rural. Esta adaptação incluiria, ainda, a formação dos alfabetizadores e alfabetizandos em torno de princípios sindicais, que tinham a ver também com a inserção de noções de associativismo. Outro elemento era a demanda pela adaptação do material didático do MOBRAL para a zona rural. É importante citar que o MOBRAL se estendeu por todo o território nacional, partindo de zonas urbanas, em municípios que haviam sido considerados polos de desenvolvimento pelo Ministério do Interior (SILVA, 2016). A zona rural era ilustrada nos conteúdos, porém o universo urbano era tomado como imagem positiva, como lugar de oportunidades e ascensão social. Era possível observar a tomada do campo como lugar atrasado e do espaço urbano como espaço ligado ao consumo e ao crescimento dos mercados.

Outro tópico de discussão fora o funcionamento do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO) no contexto da zona rural. Criado por força do Decreto nº 70.882, de 27 de julho de 1972, o programa era vinculado ao Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura e, posteriormente, foi deslocado para o Ministério do Trabalho. Seu objetivo era promover habilitações profissionais em nível de 2º grau e a qualificação e o treinamento de adolescentes e adultos em ocupações para diversos setores econômicos, em consonância com as diretrizes da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, ou seja, com as diretrizes de promoção social de jovens e adultos e a habilitação profissional em nível de 2º grau. Sobre esse programa, a CONTAG, através de seus congressistas, pedira sua maior adequação à realidade rural. Desta forma, foi solicitado que houvesse maior consonância com a infraestrutura local, a cultura e as demandas por materiais pedagógicos para aulas práticas. Como já colocado, a partir desse

[108] Cf. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES RURAIS AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES - CONTAG. *Anais do II Congresso da CONTAG*, Brasília: agosto de 1973.

programa que se defendeu a criação do SENAR em 1976, justificado, segundo discurso oficial, entre outros, pela ausência de programas de formação profissional específico à zona rural, bem como para que houvesse a unificação de ações em um único órgão federal.

Sobre a oferta das políticas voltadas para os jovens e adultos do campo, citadas acima, a CONTAG apontou fragilidades, afirmando que "[...] tais programas têm-se mostrado insuficientes na solução de problemas do meio rural por ser ele desigualmente desenvolvido, apresentando inúmeras e diversificadas dificuldades" (CONTAG, 1976, p. 104). Nessa mesma linha, sobre as condições referentes à realidade socioeducacional na zona rural na década de 1970, os pontos-chave do diagnóstico traçado reconheciam, inicialmente, o baixo índice de escolaridade entre os trabalhadores rurais, o que, segundo o relatório, retardaria o ingresso desses sujeitos "nas camadas de cultura mais elevada". Destacam como fatores impeditivos à educação o "isolamento dos Trabalhadores entre si e impossibilidade de estudo, devido às distâncias e, em muitos lugares, inexistência de escolas e/ou professores qualificados" (CONTAG, 1976, p. 103). Coloca-se ainda que, mesmo solucionada a "questão infraestrutural", restaria resolver "situações econômicas", ou melhor, a questão da pobreza e da desigualdade no campo. Destaca-se, igualmente, a situação de "baixo nível técnico-profissional", mesmo no próprio âmbito da agricultura, porque, segundo o relatório, "mal conseguem produzir para seu sustento, quando pequenos proprietários; sem maiores iniciativas, quando assalariados de Empresas Agrícolas" (CONTAG, 1976, p. 103). Consideram, ainda, a falta de "orientação técnica para sua autopromoção e desenvolvimento", por escassez de profissionais e por falta de condições do Movimento Sindical para seleção e contrato de técnicos. Nota-se a relação entre educação e desigualdade no campo, pois ressaltam que, onde há pobreza e ausência de oferta de infraestrutura material e pedagógica, a educação não resolveria sozinha a situação das distorções no acesso ao conhecimento. Portanto, o diagnóstico aponta precariedade e desigualdade como marcas da situação educacional nesse contexto.

Outro elemento apontado no debate educacional seria a necessidade de aprimoramento formativo das lideranças sindicais. No que se refere à "educação sindical", colocara-se a recorrente necessidade de aproximação das famílias de trabalhadores rurais com as questões relativas ao sindicalismo e, para isso, também se apontara a escola como mediadora. Sobre a "difusão de práticas agrícolas", fora elencado como necessidade a inserção dessa questão no interior das escolas rurais, como eixo pedagógico. Observa-se que havia intensa preocupação em estabelecer um currículo que tivesse o ensino agrícola rural como horizonte. O ensino profissionalizante agrícola é

apresentado como ponto a ser priorizado pelas políticas educacionais. Como medidas solicitadas, colocara-se também que os professores, dos então 1º e 2º anos, deveriam estagiar por dois anos nas escolas rurais antes de serem nomeados, visando "uma melhor aplicação pedagógica ligada à realidade camponesa" (p. 112). Além disso, incluir-se-ia a comemoração de datas cívicas relacionadas com o trabalhador rural, além da Semana Sindical. Sobre isso, foram elencadas algumas bandeiras, a saber:

> Que a Reforma de Ensino seja implementada na zona rural através de ensino profissionalizante, em plano prioritário;
> Que as escolas existentes valorizem a profissão do agricultor;
> [...] Que a CONTAG solicite ao Ministério da Agricultura a criação de colégios Agrícolas Regionais, dando prioridade de matrícula aos filhos de trabalhadores sindicalizados;
> Que a CONTAG estimule cursos de Práticas Agrícolas para a zona rural;
> Que a CONTAG entre em entendimento com o Ministério da Educação, a fim de que sejam celebrados convênios com os Sindicatos de Trabalhadores Rurais para aquisição de material escolar e manutenção de professores nas áreas rurais (CONTAG, 1973, p. 111).

Outra preocupação nesse sentido era o currículo, e, em especial, a inserção de noções sobre Associativismo (Sindicalismo e Cooperativismo) e Legislação (Agrária, Trabalhista e Previdenciária), onde o MEC publicaria materiais pedagógicos elaborados pela CONTAG. Observa-se, assim, que a CONTAG tentava inserir no currículo oficial das escolas rurais questões relativas ao trabalho e à organização da produção no campo, com o intuito de se aproximar da formação, desde a infância e juventude, construindo uma base sindical, disputada ideológica e produtivamente com as frações agrárias.

Em 1985, em seu 4º Congresso, reunindo cerca de 4.100 delegados dentre os 4.800 participantes, no contexto de redemocratização, após os 21 anos de regime militar, a CONTAG discutiu intensamente as demandas em torno da Reforma Agrária, bem como as questões agrícola, trabalhista, previdenciária e sindical. Além isso, sinalizaram de forma enfática a participação sindical nas lutas sociais. Esta era a questão em voga e, por conta disso, ao contrário do Congresso anterior, temas como a educação não figuraram como ponto específico no temário, ficando diluída nos itens diversos. Além disso, na Carta de Princípios, que reuniu as lutas prioritárias, a bandeira pelo direito à escola ou formação do trabalhador não estavam inseridas.

Porém, pode-se identificar, como pontos no debate, a educação/formação como papel da CONTAG; como demandas prioritárias, a educação sindical como meio de "educar, preparar e mobilizar" o trabalhador rural, preocupando-se com a sua "educação política". Observa-se, nesse item, a intenção de formar novos quadros e lideranças sindicais, apontando-se a necessidade de maior aproximação, inclusive, com as escolas federais, estaduais e muncipais, onde a CONTAG deveria fazer palestras que tratassem das lutas dos trabalhadores e das lutas sindicais, além de desenvolver um trabalho específico com a juventude rural.

Sobre a escola rural e a educação sindical, era colocada a necessidade de que fossem incluídas, nos currículos de 1º e 2º graus, matérias que tratassem de temas como: reforma agrária, direitos dos trabalhadores etc. Ademais, demandava-se que o programa fosse elaborado pelo Movimento Sindical e incluído no currículo de 5ª a 8ª séries do 1º grau e no 2º graus. Colocava-se, ainda, que o programa fosse elaborado e executado obedecendo às peculiaridades do Estado e da região onde estivesse localizado o estabelecimento de ensino. Por fim, acrescentava-se que os dirigentes sindicais deveriam participar do programa escolar ministrando aulas e que a frequência deveria ser de, pelo menos, uma aula de 45 minutos por semana.

Fora solicitado, ainda, que fossem assegurados, aos pequenos agricultores, escolas e postos de saúde nas regiões onde habitam. Semelhante ao Congresso de 1973, reinsere-se a proposta dos currículos escolares incorporarem matérias como sindicalismo, cooperativismo, questões agrárias etc. Neste congresso, fora abordada, ainda, no item de discussão *Obras e Infra-estruturas*, a questão do ensino agrícola. Sobre isso, solicitou-se que fossem criados e garantidos o funcionamento de colégios agrícolas destinados à formação técnica dos filhos dos trabalhadores, com ensino e fornecimento de material gratuitos. Porém, inseriu-se uma nova demanda, qual seja: "que os diretores sejam eleitos pelos pais, com mandatos de 3 (três) anos e que se elabore uma nova forma de ensino buscando atender às reais necessidades de aprendizagem dos alunos" (CONTAG, 1985, p. 141). Para tanto, colocavam também a necessidade de que os planos de ensino sejam feitos com técnicos educacionais e com participação de sindicatos e federações. Observa-se a inserção de discussão sobre democratização dos processos de gestão e organização da escola que começara a germinar a partir da década de 1980, devido o contexto de transição política no pós-ditadura. Tal temática pode ser destacada como elemento novo sobre as proposições.

Diante disso, observa-se que o Brasil retomava, nesse contexto, a atuação dos movimentos sociais a partir do processo de redemocratização. Dois anos após esse Congresso, fora originado o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP)[109] que surgiu das articulações realizadas, objetivando a elaboração da Constituição Federal. Foi oficialmente lançado através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, com uma denominação inicial de Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Apesar do silêncio da CONTAG em relação à possibilidade de uma discussão mais consistente sobre educação/formação/escola rural, nesse momento, devido à prioridade pela pauta da Reforma Agrária, a educação formal no campo passou a ser discutida, ao longo dos anos 1980, 1990, 2000, por movimentos sociais do campo, sindicatos, segmentos da Igreja, entre outros. Esse debate emerge como desdobramento, sobretudo, da luta pela democratização da terra, que ensejou consequentemente a luta por demais direitos fundamentais para os sujeitos do campo, direitos esses que compõem a garantia da dignidade dos sujeitos, entre eles, o acesso à educação de qualidade e socialmente referenciada. Sobre a construção de outro paradigma de educação, alicerçado na luta por uma escola pública no campo, a CONTAG ajudará a construir nos anos 1990 e 2000. Tal questão será tratada a seguir.

3.3.1 A CONTAG, a Educação no/do Campo e o SENAR (1991-2013)

As análises construídas neste subitem surgiram a partir das discussões coletivas ensejadas nos sete congressos realizados pela CONTAG, ocorridos no período de 1991 a 2013[110]. Nesse sentido, abordou-se o levantamento sobre a educação rural, a emergência da Educação do Campo e as disputas pela gestão administrativa e financeira do SENAR. É importante destacar que a trajetória do debate construído traduz as marcas históricas do tempo: economia política, relações de poder, contradições da conjuntura política, social e econômica, luta de classes no campo e disputas políticas no interior do Estado restrito.

[109] O FNDEP, criado em 1987, foi composto por várias entidades representativas dos segmentos da comunidade acadêmica e dos trabalhadores em geral, com o objetivo de levar à Assembleia Nacional Constituinte (ANC) uma proposta para o capítulo sobre educação presente na Constituição Federal de 1988 (CF/88). O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi lançado oficialmente em Brasília, em 9 de abril de 1987, por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. Cf. PINHEIRO, Camila Mendes. *O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988*. Marília, 2015. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124369>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.

[110] A CONTAG realizou, no período de 1973 a 2021, 14 congressos nacionais, que ocorrem de quatro em quatro anos.

De forma específica, esse período abrangeu quatro governos, a saber: Fernando Collor (1990-1992)/ Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006/ 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014/ 2015 – agosto de 2016)[111]. Considerar-se-á os modelos econômico-político que balizam os projetos desses governos, bem as correlações de forças no âmbito do Estado ampliado no tocante à questão da terra e luta de classes no campo. Admite-se que há especificidades entre os governos, porém também similitudes no tocante à materialidade do capital e ao ideário neoliberal que balizou os projetos econômicos e políticos de gestão.

Os projetos e disputas pela terra e pela educação no campo, nesse período de 22 anos, não possuem uma linearidade, mas sim avanços e recuos, sobretudo quando se analisa a partir da perspectiva das lutas de classes e das disputas pela hegemonia. Assim, o período considerado expressa um recorte temporal aparentemente curto ou recente, mas intenso do ponto de vista das discussões e resistências dos movimentos sociais do campo. Tal questão tem sentido também quando se identifica que esses sujeitos coletivos atuaram, também, na disputa ideológica, a partir da construção de novos paradigmas de educação e cultura e de sua identidade material e simbólica, tendo como referência fundamental a *práxis* tecida na luta pela terra, mais especificamente o paradigma da Educação do Campo.

Pode-se definir, neste panorama, a existência, no período analisado, de duas fases do desenvolvimento da *práxis* político-pedagógica da CONTAG, considerando a trajetória de passagem da educação rural para a educação no campo, a saber: 1. A primeira metade da década de 1990 – tendo como base o debate de denúncia ao modelo neoliberal e a luta pela Reforma Agrária –, baseou-se na discussão sobre a adaptação curricular e a inserção de princípios e informações da educação sindical na escola rural; 2. O segundo momento, no início dos anos 2000, começa com o processo de aproximação e construção do paradigma da Educação do Campo, pautando o desenvolvimento sustentável e a reforma agrária junto com outros APHs da classe trabalhadora do campo, como é o caso do MST. Esse contexto se dá quando os movimentos sociais e sindicais do campo começam a aglutinar-se em congressos e articulações locais e nacionais em torno da construção de outro modelo de educação *no* e *para* o campo, no sentido de superar as perspectivas educacionais conservadora, urbanocêntrica, residual e neopragmática.

[111] Considerar-se-á o primeiro mandato de Dilma Rousseff, que teve seu segundo mandato em 2016, abreviado por força de *Impeachment*.

O V Congresso da CONTAG realizado em Brasília-DF, nos dias 26 a 30 de novembro de 1991, com o tema geral *Terra, Produção e Salário*, foi o primeiro encontro após a redemocratização do país e da aprovação da Constituição Federal, e elaborado num contexto de "grave crise econômica, política e social". Dessa forma, o congresso tratou de denunciar o então governo Collor, classificando-o como omisso na realização da reforma agrária, ausente de políticas que incentivassem a pequena produção, negligente na política de contenção da violência e de impunidade no campo, bem como no desrespeito sistemático aos direitos trabalhistas e previdenciários em relação ao homem do campo. Assim, o eixo de discussão foi a crítica ao modelo neoliberal que, segundo a mensagem de abertura do congresso, proferida pelo presidente da CONTAG, Aloísio Carneiro, era um modelo voltado para "um tipo de modernização que marginaliza e exclui os trabalhadores e se caracteriza como dependente, antidemocrático, recessivo e concentrador de renda" (CONTAG, 1991, p. 10).

O Governo Collor[112], apesar de curto, expressou em seu programa político, também conhecido como "Plano Collor", uma política agrícola com princípio liberal claro. A sua ideia de reorientação da economia do país passava pela concepção de que se devia rejeitar a intervenção estatal direta ou "atitudes paternalistas". De forma específica, o seu plano de governo sinalizou amplo fomento do crédito agrícola aos grandes e médios produtores, enquadrando estritamente os trabalhores rurais como mão de obra a ser qualificada a serviço das demandas dos empregadores. O setor agrícola, portanto, vislumbrava apoio ao avanço da fronteira agrícola, através do recuo da ingerência governamental direta sobre o setor agrícola, e, consequente, fomento do setor privado. Logo, as diretrizes do Plano partiam da ideia de o *que* e *como* deveria ser produzido, a ser definido pelo mercado, cabendo ao Estado o papel de ser propulsor do desenvolvimento. A política liberal expressou, assim, de forma explícita, que o foco para crescimento eram os grandes e médios produtores rurais, sendo os trabalhadores do campo ou tratados como mão de obra precária ou desconsiderados no âmbito do planejamento das políticas.

Nas resoluções do congresso, a educação foi apresentada em dois momentos no Temário: no Item I - *Sindicalismo e Organização Sindical*; e no Item II - *Participação Política nas questões nacionais*. No Item I, mais especificamente na letra "E" - *Formação*¸ tratou-se da organização do Movimento Sindical, onde foram mencionados

[112] Cf. HOFFMANN, José Hermeto. A política Agrícola no Governo Collor - 1990. *Revista Estudos de Planejamento*, Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://revistas.dee.spgg.rs.gov.br/index.php/indicadores/article/viewfile/352/588>. Acesso em:12 de novembro de 2020.

como importantes dois pontos: os currículos escolares e a formação dos agentes de saúde e alfabetizadores. No primeiro ponto, reinvindicava-se “a mudança do currículo escolar como um todo”, o que significava que o mesmo deveria passar a considerar a vida do trabalhador e suas lutas, incluindo, “a participação do MSTR, questões nacionais estruturais e conjunturais, bem como a questão da cidadania, lutas e organização popular e sindical, cooperação, solidariedade e justiça social” (CONTAG, 1991, p. 45). No segundo ponto, colocava-se como significativo o desenvolvimento de um trabalho de preparação de agentes de saúde e alfabetizadores, para atuarem segundo espcificidade das comunidades rurais e junto aos trabalhadores.

A ideia de adaptação ou inserção curricular ampliava-se para além dos assuntos relativos aos direitos e à legislação trabalhista, como era defendido nas décadas anteriores. Dessa forma, observou-se a entrada paulatina do componente político referente à organização e ao estudo da conjuntura da questão da terra, produção e vida no campo. Na dimensão infraestrutural, houve a proposição de que os empregadores fornecessem transporte aos alunos e que o governo promovesse a locomoção de alunos e professores na zona rural. Em outra direção, ocorreu a articulação com outras entidades e partidos progressistas, para garantia e ampliação do acesso de trabalhadores às escolas públicas. Além disso, a luta conjunta com os professores da área rural, através dos sindicatos rurais, para obtenção de melhores salários e condições de vida para os professores. Outra questão demandada foi a implantação de colégios agrícolas integrados na zona rural, com funcionamento diurno e noturno, que garantissem as condições necessárias para que os filhos dos trabalhadores rurais frequentassem aulas e obtivessem boa qualificação dos professores e a compatibilização do calendário escolar com o calendário agrícola (CONTAG, 1991, p. 57).

Nesse momento, alinhado com a identidade política e as discussões em voga nos movimentos sociais, na transição da década de 1980 para 1990, de acordo com o contexto de debate sobre participação e cidadania, próprio do período de redemocratização e discussão da então recente Constituição Federal de 1988, a representação dos trabalhadores rurais em conselhos federais, estaduais e municipais é também colocada como pauta relevante. Além disso, nesse contexto de discussão sobre democratização, participação e cidadania, deu-se o fortalecimento da defesa do ensino público e gratuito na zona rural, incluindo seu fortalecimento e reforma, adequação ao meio rural, “com suas próprias características associativas e comunitárias, às necessidades dos

trabalhadores, levando-se em conta experiências de ensino já aplicadas a jovens pequenos produtores" (CONTAG, 1991, p. 57).

Nesse processo de defesa da escola pública e gratuita, ainda, revindicou-se a rápida tramitação e aprovação, pelo Congresso Nacional, do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), resultado da luta dos movimentos sociais organizados, que constituíam o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública[113]. Dentre as principais propostas do Fórum estava a universalização da escola pública, o fortalecimento desta pauta através de ampliação do financiamento para educação pública, bem como a gestão democrática na educação, que foi apresentada como um dos princípios na Carta Magna (SAVIANI, 1999). Discutia-se, assim, um novo projeto de educação para o país, que, contudo, não ocorrera sem embate ideológico com base em interesses de classe, uma vez que as frações burguesas organizaram-se em torno da defesa de um projeto de LDB de forte conteúdo neoliberal, privatista e flexível; visando fazer frente ao projeto de LDB de conteúdo popular e democratizante que fora gestado no contexto do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública pelos APHs e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Ignorando a pressão dos movimentos partidários, sindicais, populares e acadêmicos, contrariando e desprezando todo o trabalho de elaboração coletiva, fora aprovado, com base em várias manobras, um Projeto de Lei antagônico ao construído pelas organizações populares e que resultou na LDB implementada nº 9.394/1996, considerada uma "colcha de retalhos", "enxuta e limitada" e conformada às diretrizes do Banco Mundial[114].

Toma-se a perspectiva de Munarim (2016) para classificar a educação no meio rural, regulada pela LDB e implementada pelas frações que dominam, como uma relação

[113] O FNDEP, criado em 1987, foi composto por várias entidades representativas dos segmentos da comunidade acadêmica e dos trabalhadores em geral, com o objetivo de levar à Assembleia Nacional Constituinte (ANC) uma proposta para o capítulo sobre educação presente na Constituição Federal de 1988 (CF/88). O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi lançado oficialmente em Brasília, em 9 de abril de 1987, por meio da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. Dentre as principais propostas do Fórum estava a Gestão Democrática na educação, que foi apresentada como um dos princípios na Carta Magna (PINHEIRO, 2015).

[114] Em relação às diretrizes para a educação brasileira, a LDB aprovada, segundo Bollmann (1997), em linhas gerais, reduziu a obrigação do Estado com a universalização do ensino fundamental e do ensino médio, com a educação infantil e com a educação de jovens e adultos trabalhadores; desautorizou o CNE a tomar decisões, caracterizando-o como assessor do MEC, retirando do âmbito do Fórum Nacional a responsabilidade da elaboração do Plano Nacional de Educação, o que ampliaria o seu alcance político; expressou uma política de financiamento da educação que não assegura a universalização da educação fundamental nem consegue prover um padrão unitário de qualidade em todos os níveis e modalidades; reduziu também os mecanismos de controle social para as instituições privadas de ensino; no ensino superior, não garantiu o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão nem a articulação com a educação básica, e desconsiderou a autonomia e a carreira universitária; reduziu a obrigatoriedade da formação de professores da educação básica nos cursos de graduação/licenciatura plena; e desarticulou o Sistema Nacional de Educação (BOLLMANN; AGUIAR, 2016).

“meio vazia”. Como primeiro ponto, nota-se o fato de que a LDB nº 9394/1996 cita, de forma direta, a educação no meio rural apenas no artigo 28. Neste, indica que, “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Ainda nesse art. 28, em seu *caput*, determina que se definam: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996). Segundo Munarim (2016), a adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região tornou-se “letra morta” na medida em que o surgimento do FUNDEF (Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996), que ocorreu na mesma época, ou seja, no contexto do processo de municipalização, criou uma ambiência que induz o fomento do transporte escolar de crianças e jovens do meio rural para escolas no meio urbano ou para as chamadas escolas nucleadas[115], permitindo que fosse considerada a racionalidade da relação custo-benefício do barateamento dos investimentos infraestruturais em escolas nas comunidades rurais.

Teceram-se críticas sobre a necessidade da garantia de estatística consistente sobre analfabetismo rural, visando o planejamento de políticas públicas. A esse respeito, exigia-se que as Secretarias de Educação, municipais e estaduais, reunissem dados sobre o número de trabalhadores rurais analfabetos, para que implantassem escolas e programas para atender essa demanda. Considerava-se a fragilidade, e certa precariedade, na cobertura de regiões rurais para levantamento de dados, questão que causava prejuízos ao planejamento e à execução de políticas educacionais para o campo. Além disso, pleiteava-se que as Secretarias utilizassem o método de Paulo Freire na alfabetização de jovens e adultos, no sentido de se educar a partir de princípios da educação libertadora, para superação da opressão, bem como da educação bancária.

A Pedagogia do Oprimido é considerada uma importante referência que tratava da questão das relações de desigualdade e expropriação material e simbólica dos

[115] “Processo que tem por objetivo a organização do ensino no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se à organização em escolas multisseriadas – orientação esta que implica em maior apoio técnico e financiamento a escolas de menor tamanho, mas localizadas no seio de cada comunidade, ainda que recebendo um pequeno número de alunos. A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária.” Cf. GONÇALVES, G.B.B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/149-1.pdf>. Acesso em: 3 de julho de 2020.

trabalhdores, bem como chamava à necessidade de se pensar a superação da realidade, dentro de um viés classista, através da construção de processos educativos para além da leitura das letras e dos números. Educar para a prática da liberdade e em busca da emancipação humana e política dos sujeitos são componentes necessários para a construção de uma leitura de mundo para outra sociabilidade. Nesse momento, a CONTAG já insere uma discussão política e filosófica sobre o paradigma de alfabetização e de educação dos trabalhadores do campo que se vislumbra. Avalia-se isso como um passo importante em direção à assunção de um projeto alternativo de educação dos sujeitos no campo.

Em 1995, no contexto do Governo FHC, realizou-se o VI Congresso da CONTAG, com a bandeira "*Nem fome, nem miséria. O campo é a solução – Reforma Agrária, Agricultura Familiar e Salário Digno*". Observa-se, nesse congresso, a ênfase no debate sobre o trabalho e a produção da existência, através da discussão conjuntural da reestruturação produtiva, internacionalização do capital, privatização e cortes de gastos. O governo FHC permitiu que um grupo de instituições, fundações e empresas assumissem, a partir do chamado "investimento social privado", a intervenção burguesa na "questão social" (JESUS, 2015). Este processo justificou que houvesse maiores investimentos em programas e políticas com o "Sistema S" e empresas, principalmente voltadas para o agronegócio, que apoiou o governo durante oito anos (JESUS, 2015).

Nessa esteira, no âmbito da questão agrária e político-social para o campo, o período do governo FHC expressou o aprofundamento do acirramento dos conflitos com o aumento da violência e dos assassinatos no campo e com a reação dos movimentos sociais rurais em defesa da terra e dos direitos sociais negados historicamente, uma vez que, em suas políticas, cabiam a burguesia agrária, mas não os trabalhadores. Em 2001, visando fortalecer o latifúndio, FHC estabeleceu, com base na Lei nº 8.629/93, a proibição de que os imóveis rurais ocupados fossem vistoriados, avaliados ou desapropriados nos dois anos seguintes à desocupação, ou no dobro desse prazo, em caso de reincidência. Além disso, ameaçou de exclusão do Programa de Reforma Agrária os assentados ou inscritos que participassem de protestos ou manifestações de luta pela terra (CABRAL, 2020).

Dessa forma, os sujeitos do campo sofriam ameaças veladas por parte do governo e sofriam violência no campo por parte do latifúndio. Os dados da Comissão Pastoral da Terra de 2002 apontaram que houve um crescimento do número de conflitos por terra no campo no período de 1992 a 2001, passando de 361 para 743 casos. Isso mostra um

aumento significativo de cerca de 206%, que se expressa desde ameaças, conflitos de terra e posse, trabalho escravo e assassinatos de sujeitos diversos do campo (indígena, Sem-Terra, pequeno arrendatário, presidente de Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR), assentado, posseiro, ribeirinho, dirigente sindical, liderança, trabalhador rural, pescador, etc).

A resistência campesina expressou-se a partir do ascenso das lutas pela terra e denúncias dos conflitos no campo a partir das mobilizações coletivas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Foi um contexto em que os movimentos, bem como sindicatos rurais e setores progressistas da Igreja – como a Pastoral da Terra e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil –, estabeleceram pressão reivindicatória sobre a luta por terra e direitos fundamentais, como é o caso da educação, através de eventos e ocupações de terra. Dessa forma, como reação à articulação dos trabalhadores do campo, as forças organizadas das frações agrárias no poder assumiram a tentativa de criminalização dos movimentos sociais do campo e suas práticas políticas de enfrentamento da desigualdade no campo. Observa-se, assim, a tomada da educação como agenda importante em um projeto de reforma agrária que superasse as desigualdades históricas no campo. Nesse sentido, é evidenciada a importância da implementação de políticas públicas que assegurassem educação, saúde, segurança, moradia e cultura para toda a população, especialmente para os trabalhadores rurais. Como no Congresso anterior, a educação básica foi colocada como direito – inclusive a alfabetização de jovens, adultos e idosos; além disso, apoiou-se a ideia de que deveria haver uma agenda fundamental com adequação a cada região no que se refere a conteúdos pedagógicos, calendários, características culturais e participação comunitária; por fim, defendeu-se a expansão das escolas agrotécnicas, com incorporação das experiências alternativas já em desenvolvimento na área rural (CONTAG, 1995).

A educação, no temário do VI Congresso, foi tomada como discussão atrelada à "política agrícola e desenvolvimento rural" e inserida como item envolvendo questões como: adequação curricular, acesso à escola, ensino agrícola, meio ambiente, formação docente, formação profissional, pedagogia da Alternância, educação sindical, agricultura familiar, economia familar e formação sobre/ para a produção. Observa-se uma ampliação de dimensões sobre a educação no campo, considerando as graves distorções, bem como a necessidade de indicar proposições a partir da perspectiva da base sindical.

Paulatinamente, o debate tomou dois caminhos: discutir a dimensão infraestrutural sobre o acesso à escola e formação profissional; mas também a dimensão

teórico-metodológica ou filosófica, já que se questiona como ensinar e sob qual ideologia e métodos pedagógicos deve ser pautado o ensino. Considera-se esse processo de contextualização política do ensino ao contexto rural como um "novo modelo educacional" que, também, deveria incorporar novos princípios e "métodos educacionais populares", inclusive na formação profissional. Sobre isso, foi enumerado:

> 1 - Garantir currículo adequado às necessidades, interesses e expectativas das comunidades rurais; 2 - Garantir a regionalização e localização do currículo em relação às necessidades de aprendizagem de cada comunidade; 3 - Criar, recuperar, modernizar e adequar as escolas agrícolas às necessidades da agricultura familiar e à preservação do meio ambiente; 4 - Regionalizar o calendário escolar, de acordo com as características climáticas, ecológicas e produtivas de cada região; 5 - Elaborar textos e materiais de aprendizagem adequados às condições culturais, à linguagem, ao saber prático das comunidades rurais [...] (CONTAG, 1995, p. 59).

Observa-se a introdução de novos pontos de debate para o ensino e metodologia para a escola pública rural. Os princípios relativos à **prática agrícola**, ao **meio ambiente** e à **agricultura familiar** entram em cena no debate, num contexto de efervescência dessas questões. A incorporação de uma nova metodologia foi estabelecida em diálogo com o ensino de práticas agrícolas, sanitárias, de economia rural, de solidariedade, de associativismo, de sindicalismo, etc. – assuntos adequados às necessidades das comunidades; além disso, foram determinados os métodos educacionais populares nos cursos que formam profissionais para atuar no meio rural, de tal forma que incentivassem a promoção de uma educação informal, no sentido da profissionalização (temas como técnicas alternativas, organização e gerenciamento da produção) (CONTAG, 1995).

Como sugestão para essa questão, propôs-se a incorporação da Pedagogia da Alternância[116], que foi definida, a partir das palavras de Dermeval Saviani, como uma

[116] De origem francesa, nas primeiras décadas do século XX, esta pedagogia chegou ao Brasil na década de 1960 com o surgimento dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs). Surgiu em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta, no estado do Espírito Santo. Esta escola é iniciada a partir da vinda do padre jesuíta Humberto Pietrogrande do norte da Itália. Este religioso tinha como principal objetivo desenvolver um trabalho pastoral e social, uma vez que a Igreja estava passando por uma transformação determinada pelo movimento espiritual do Concílio Vaticano II, pela Encíclica *Mater et Magistra* do Papa João XXIII e *Populorum Progressio* do Papa Paulo VI, que apontavam para a necessidade de a Igreja implementar ações de promoção socioeconômica do povo (NOSELLA, 2014). A partir desta experiência, as EFAs e CFRs foram se expandindo para outros estados brasileiros, como a Bahia (estado com maior número de escolas atualmente), Ceará, Piauí, Maranhão, Rio

forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem, alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem quanto pelo seu desenvolvimento, à educação no campo, tendo como princípios básicos: 1. responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos; 2. articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola; 3. alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas "Escolas Família Agrícola" e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural (SAVIANI, 2016).

Justificava-se o debate sobre a Pedagogia da Alternância por incluir, em seus pressupostos, a busca por uma educação que integrasse e desse maior significado humano aos alunos dos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), onde estavam incluídas as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Familiares Agrícolas (EFAs). Trabalhar de maneira alternada e diferenciada das escolas regulares configurava-se um grande desafio à construção de uma escola no campo que dialogasse qualitativamente com a vida, organização e produção da existência no próprio território, tendo como conjuntura política as negações históricas: da terra, da cultura, do saber, da infraestrutura e da assistência técnica à produção camponesa.

> Um CEFFA é um projeto educativo protagonizado por uma associação local que apoia as atividades de formação. E a alternância é, então, um componente de um sistema de formação que contribui para o desenvolvimento em um contexto geográfico, cultural e socioprofissional concreto e que logra a formação de jovens e adultos, assim como sua inserção e qualificação profissional (GARCÍA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010, p. 55).

Os CEFFAs buscavam oferecer uma educação voltada para o meio rural, visando o desenvolvimento social e econômico agrário, com o intuito de diminuir o fluxo migratório dos jovens do meio rural para o meio urbano, acatando as necessidades e, ao mesmo tempo, abonando uma formação integral da pessoa humana articulada ao desenvolvimento local, efetuando a tarefa de autoformação. A educação proporcionada pelos CEFFAs "produz o interesse e a valorização da educação e do espaço rural" (MAGALHÃES, 2004, p. 7).

Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás, Santa Catarina e Minas Gerais (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010).

A CONTAG, nesse processo de sistematização teórico-metodológica de projeto educacional, avançou no sentido de propor as modalidades de ensino e aprendizagem no campo, pensando também formas organizativas, uma vez que o surgimento de escolas de alternância deve ser precedido por organização coletiva em associações, bem como articulações com outros segmentos como o sindicatos, no sentido de construir a proposta, a viabilidade local e a articulação coletiva que permita a pressão popular por sua efetivação junto ao Estado restrito. Nota-se uma preocupação com a metodologia e a temporalidade múltipla que a diversidade do viver e do produzir no campo apresenta. A questão de entendimento teórico mais denso no tocante a princípios filosóficos de viés crítico serão tecidos *a posteriori*, mais especificamente a partir da construção da Educação do Campo, como novo paradigma teórico e epistemológico do campo. Portanto, a Pedagogia da Alternância nasce de uma experiência anterior à Educação do Campo, como proposta de educação dos trabalhadores do campo, porém sua experiência será incorporada às bases político-pedagógicas deste último, sobretudo no tocante à questão da cultura, da formação e do trabalho no campo, e tempos formativos diversos (SAVIANI, 2016).

Diante disso, a Pedagogia da Alternância alinhava-se, também, à necessidade de formação profissional para qualificar a agricultura familiar no uso de melhores técnicas de produção e gerenciamento. Ainda nesse entrelaçamento entre formação e produção, propuseram também a criação de grupos de trabalho multidisciplinares e interinstitucionais, com representantes do Ministério da Educação, Ministério da Agricultura, ANDES, CONTAG e CUT, a fim de criar um programa de formação para o agricultor em regime de economia familiar (CONTAG, 1995).

Nesse processo, a ideia de especificidade da cultura e do trabalho no campo fortalece-se paulatinamente. Um exemplo disso é o conceito de “Intervenção na Educação Rural”, discutido no referido VI Congresso, que passava pelo aprofundamento sobre o modelo de escola capaz de atender às demandas dos sujeitos do campo e que tivesse raiz no vínculo sobre a realidade dos trabalhadores e demais sujeitos do campo. Além disso, somava-se a estratégia de pressão às agências do Estado restrito que regulavam a educação formal nesses espaços; assim, é tomada como meio de se atingir o objetivo de estabelecer uma escola segundo os anseios dos trabalhadores e sua comunidade. Sobre isso, foi definido o seguinte:

> A escola rural deve respeitar a cultura dos trabalhadores rurais e, ao mesmo tempo, ser um instrumento de estímulo e reforço à sua organização. Neste sentido, é fundamental socializar e aprofundar o debate sobre os modelos de educação formal no campo para que sejam mais vinculados à realidade dos trabalhadores e que vivenciem as diferentes situações do meio rural devem ser levadas em conta as inúmeras experiências de formação educacional alternativa como as Escolas Famílias Agrícolas, as escolas volantes, os cursos técnicos de 1º e 2º graus orientados pelos movimentos, os mecanismos de capacitação dos assentamentos de reforma agrária, bem como a sua vinculação ao sistema educacional oficial. No caso específico da educação básica, como ela é uma responsabilidade do município, a "estratégia" de intervenção política deve ser a pressão articulada sobre as prefeituras, exigindo uma educação adequada às atividades e interesses dos trabalhadores (CONTAG, 1995, p. 101).

Esse processo de defesa do vínculo entre cultura e interesse dos trabalhadores, para além do sentido restrito de realidade local, deveria considerar o movimento de superação do *senso comum* e o alcance do *bom senso*, segundo a perspectiva apresentada por Gramsci. Dessa forma, a educação, em Gramsci, é entendida nesse processo de elevação em direção ao bom senso, ou a uma nova concepção de mundo, onde os intelectuais exercem a função mediadora. Nesse caso, busca-se a construção de uma educação que compreenda a abordagem crítica da vida, produção e cultura dos camponeses no contexto do capitalismo e da luta de classes.

Como outras estratégias de ação junto às políticas de governo, colocava-se como proposta a disputa de recursos públicos, para que fossem destinadas a programas de qualificação profissional, em especial para regiões mais afetadas pela introdução de novas tecnologias, bem como para programas que visassem a construção de novas estratégias de desenvolvimento rural, baseadas em tecnologias adaptadas à agricultura em regime de economia familiar. Para isso, seria necessário realizar um levantamento das demandas de formação profissional dos trabalhadores, tanto dos assalariados quanto daqueles envolvidos com a agricultura familiar. E, por fim, a definição, dentro da Política Nacional de Formação, de diretrizes para a criação de Coletivos de Formação estaduais, regionais, interestaduais e nos sindicatos, estimulando as relações com as mais diversas instituições educacionais do país e do exterior, tais como universidades, ONGs, centrais sindicais, etc. Tais propostas evidenciaram a falta de representação e participação de sujeitos do campo e seus APHs nas elaborações de políticas para o campo. As políticas permaneciam, assim, verticalizadas e destituídas da "voz" daqueles que eram o "público-alvo".

Em 1998, em seu VII Congresso, a CONTAG tratou sobre o envolvimento do Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTR) nas lutas pela terra, onde fora colocado que o referido movimento, em 1996, esteve presente na organização de 256 ocupações, inclusive de prédios públicos, e em diversas outras formas de pressão política, envolvendo cerca de 46 mil famílias. Outros momentos marcantes, como a Marcha pela Reforma Agrária do MST e o Grito da Terra, criado em 1997 pela CONTAG, foram manifestações que aglutinaram os sujeitos em torno da defesa da reforma agrária e da denúncia dos massacres no campo, como os de Corumbiara (RO)[117], em 1995, e de Eldorado dos Carajás (PA)[118], em 1996. Tal contexto de forte pressão, decorrente dessas tensões, da repercussão internacional, bem como da opinião pública favorável à reforma agrária[119], fez com que o governo FHC recuasse e elaborasse algumas políticas sociais para o campo, como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O Programa seria implementado via Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e, à época, pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MPF), uma vez que o MEC focava, nesse momento, suas políticas e programas nos critérios da chamada terceira via, ou melhor, entregava a educação para a responsabilidade de programas financiados pelo Banco Mundial, como, por exemplo: Alfabetização Solidária, Educação Profissional pelo "Sistema S" e Escola Ativa. Diante disso, uma política que objetivasse educar assentados da reforma agrária não era importante diante das diretrizes empresariais que regiam o MEC (JESUS, 2015).

O PRONERA surge como uma medida encontrada pelo Governo FHC para reduzir o clima de instabilidade política que ameaçava barrar a entrada de investimentos internacionais e empréstimos através do Banco Interamericano de Construção e

---

[117] O Massacre de Corumbiara (RO) ocorreu no dia 9 de agosto de 1995, às três horas da madrugada, quando 300 pistoleiros e policiais investiram contra o acampamento na ocupação da Fazenda Santa Elina, em Corumbiara (RO), com bombas e tiroteio por cerca de quatro horas. Dois policiais morreram no confronto, diante da reação dos trabalhadores, pegos de surpresa enquanto dormiam. Do lado dos sem-terra, aproximadamente 20 trabalhadores desapareceram, 350 lavradores ficaram gravemente feridos, 200 foram presos e 8, mortos, incluindo uma criança. Cf. COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT. 25 anos do Massacre de Corumbiara (RO). Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/massacres/5306-25-anos-do-massacre-de-corumbiara-ro>. Acesso em18 de setembro de 2020.:

[118] O Massacre de Eldorado de Carajás ocorreu em 17 de abril de 1996 com o assassinato de 21 trabalhadores(as) rurais sem-terra. Cerca de 1,5 mil pessoas estavam acampadas na curva do S, em Eldorado do Carajás, sudeste do Pará, em forma de protesto. O objetivo era marchar até a capital Belém e conseguir a desapropriação da fazenda Macaxeira, ocupada por 3,5 mil famílias sem-terra, quando foram atacados pela Polícia Militar do Estado do Pará. Cf. BARBOSA, Catarina. Massacre de Eldorado do Carajás completa 24 anos: "Um dia para não esquecer". *Brasil de Fato*, Belém-PA, 17 abr. 2020, Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/17/massacre-de-eldorado-do-carajas-completa-24-anos-um-dia-para-nao-esquecer>. Acesso em: 18 de setembro de 2020.

[119] Segundo Pesquisa IBOPE-CNI, feita em 1997, 85% da sociedade era favorável à reforma agrária e 67% era a favor das ocupações de terra.

Desenvolvimento (BIRD). Assim, o Governo FHC tentava construir a imagem de que havia diálogo e políticas para os trabalhadores rurais e demais sujeitos do campo, e que casos de violência do campo seriam resultantes de intransigências e desrespeito à legalidade e democracia por parte dos próprios camponeses (JESUS, 2015).

No contexto de total ausência de política de educação na reforma Agrária, o PRONERA fora "festejado" como avanço, porém, sua definição não fugiu da configuração usual das políticas de um governo neoliberal. Observa-se que o PRONERA possuía um caráter focal e residual, considerando a dimensão quantitativa de sujeitos que necessitavam do acesso a políticas educacionais nas áreas de reforma agrária, além das demais áreas rurais. A não universalização do programa e a não garantia de sua permanência como política o enquadravam, nesse momento, no formato fragmentado, frágil e sem recursos contínuos, como os demais programas construídos nesse governo, que seguiam a cartilha do receituário do Estado mínimo. Foi, assim, uma conquista, mas ainda não considerada como total no que concerne às distorções e desigualdades históricas. Sobre isso, dados apontaram que o PRONERA, através de projetos de alfabetização de jovens e adultos, em quatro anos, conseguiu alcançar apenas 2.281 de um total de 6175 assentamentos, o que atesta a não universalidade da política, já que se estimava que 60% dos jovens e adultos assentados da reforma agrária eram analfabetos (JESUS, 2015).

Além da demanda pela "melhoria dos níveis de alfabetização, reestruturação e mudança curricular de 1º grau", no mencionado congresso, fora colocado que a educação devia estar mais integrada ao sistema produtivo e tecnológico. Dessa forma, o ensino regular básico deveria ter maior relação com a formação profissional, as redes de extensão rural, a assistência técnica e a pesquisa. Outro ponto discutido foi o de que o sindicalismo deveria ter como fundamental importância o desenvolvimento das políticas educacionais no meio rural, fosse para a promoção da cidadania entre as populações rurais, fosse para o desenvolvimento da capacidade produtiva dos agricultores.

Observa-se que o congresso enfatizou a necessidade de maior aproximação das lideranças sindicais no debate sobre as questões sociais para o campo, como educação, saúde, esporte e lazer. Citou-se, ainda, em seus Anais, que fora realizado um seminário sobre políticas sociais, onde surgiu a discussão sobre a necessidade de construir um programa de "reintegração social produtiva", sendo que tais preocupações foram incoporadas na pauta de reivindicações do Grito da Terra Brasil de 1997. Portanto, houve, nesse evento, o reconhecimento da dimensão estratégica da formação dos sujeitos, dentro

e fora da escola, e como essas políticas, aliadas à demais políticas de desenvolvimento produtivo, estavam concentradas e direcionadas majoritariamente à burguesia agrária. Sobre isso, foi afirmado:

> O ensino, a pesquisa e a extensão rural, o crédito, as políticas de transporte, beneficiamente e armazenamento e as políticas de importação/ exportação, voltaram-se tão somente para o patronato rural e a emergente indústria de insumos. A inadequação deste modelo da agricultura familiar levou à exclusão de milhares de agricultores e agricultoras familiares, seja pelo abandono do campo seja pela permanência em uma situação de total precariedade e descapitalização (CONTAG, 1998, p. 83).

A desigualdade no acesso às políticas era tomada como braço auxiliar do agravamento dos indicadores de empobrecimento e êxodo rural. O patronato rural, além de concentrar riqueza advindas, entre outros, das expropriações e explorações da mão de obra rural, bem como das subvenções de recursos públicos, possuía privilegiamento de suas produções com políticas de benefícios, barganhadas por seus APHs junto ao Estado restrito. A justificativa de tais benefícios partia (e parte) sempre da ideia de que os setores de produção do agronegócio "movem" a economia do país, e, portanto, devem receber maiores investimentos públicos. Tal argumentação mostra-se contraditória na medida em que o Estado se minimiza para atender os serviços e direitos públicos dos cidadãos, porém, apresenta-se máximo no atendimento da reprodução dos lucros e do capital burguês.

Na discussão sobre assistência técnica, extensão rural e pesquisa, foi estabelecido como demanda a implementação de uma política de formação profissional adequada à agricultura em regime de economia familiar. Para isso, foi indicado que a CONTAG deveria participar ativamente do Plano de Formação Profissional (PLANAFOR) do Ministério do Trabalho, com recursos do FAT, bem como deveria lutar para ter acesso aos recursos do Sistema S – questão que torna claro que a representação da CONTAG no Conselho do SENAR não resultava, até esse momento, em garantia de acessos aos recursos do SENAR.

Como pontos específicos a respeito da educação *no e para* o meio rural, os Anais do VII Congresso da CONTAG apresentaram dois itens: a) Políticas Sociais: educação; b) Por um projeto de formação para trabalhadores e trabalhadoras rurais. Aponta-se que,

nesse Congresso, há um esforço para se ter maior detalhamento do diagnóstico sobre a educação. Nesse sentido, nos Congressos anteriores, os debates sobre a questão educacional na zona rural foram tomados de forma generalista e desvinculada da sua relação com a dimensão produtiva, além de lançar bases, ainda não aprofundadas, sobre diversidades e especificidades da vida e produção dos camponeses e assalariados rurais. Como pontos apresentados acerca da realidade das escolas rurais, foi traçado que, nas pequenas cidades, o diagnóstico é de distorções e contradições. Cita-se, pela primeira vez, a situação das salas multisseriadas, a existência de poucas escolas para atender a demanda e a dificuldade de acesso à escola. Como em Congressos anteriores, abordaram-se os currículos escolares, inserindo agora a questão dos calendários como "outro problema grave que prejudica o aprendizado da criança do meio rural e acaba determinando um alto indíce de abstenção e repetência" (p. 115). Sobre isso, colocou-se o seguinte:

> Existem poucas escolas, com professores mal remunerados e sem formação adequada. É comum, ainda, no interior, a chamada classe multisseriada, ou seja, uma mesma sala de aula em que alunos de séries diferentes estudam juntos, com prejuízos para todos. A inexistência de escolas próximas dificulta o acesso à educação ou simplesmente o impedem (CONTAG, 1998, p. 115).

Sobre o acesso e permanência das crianças na escola rural, abordou-se a situação dos filhos dos assalariados e assalariadas que trabalhavam por safra. Nesses casos, colocou-se a necessidade de um "projeto de educação específica" para sanar a questão dos períodos de colheita. Além disso, denunciou-se os turnos escolares curtos, que deixavam as crianças ociosas quando os pais e mães saiam para trabalhar no campo de madrugada, retornando apenas ao final do dia. As crianças da zona rural estavam, portanto, desprotegidas de direitos básicos.

A "abstenção escolar" é pautada como um ponto de preocupação, elemento ainda não discutido em congressos anteriores. A preocupação com "abstenção e repetência" tem a ver com o contexto de discussão do Programa "Toda Criança na Escola", bandeira difundida no contexto do Governo FHC, no sentido de "universalização" do ensino fundamental – questão pactuada junto aos organismos multilaterais na década de 1990, desde a Conferência de Jomtien, na Tailândia.

A perspectiva acerca da "educação para todos" também se articulou com o debate da "proteção da infância", que se ampliou na esteira da discussão instituída com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado a partir da Lei nº 8.069 no dia 13 de julho de 1990 – durante o mandato do então presidente Fernando Collor –, a qual objetivava regulamentar os direitos das crianças e dos adolescentes, inspirada pelos projetos fornecidos pela Constituição Federal de 1988, através do artigo 22[120]. Dessa forma, no século XX, segundo Marin (2018), as concepções hegemônicas de infância e de direito da infância foram socialmente construídas pela atuação de agentes sociais afiliados a agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Nesse processo, a década de 1990, foi marcada por políticas de expansão da educação básica, com a obrigatoriedade do acesso e da permanência das crianças da zona urbana e rural na escola, o que se articulava à política de combate ao trabalho infantil. Tais ações partiram de uma demanda do capitalismo, de acordo com o modelo produtivo vigente, que necessitava garantir aprendizagens mínimas que formassem a mão de obra. Nesse sentido, o ensino fundamental se torna a "menina dos olhos" das políticas de universalização do acesso ao ensino.

Há uma problematização em torno de especificidades da economia familiar, da participação da criança no trabalho, classificada pelos adultos da família como "ajuda", e o trabalho infantil extenuante como relação de exploração e subsunção de seu tempo ao acesso aos direitos de estudar e ser. Esse debate complexo é colocado por Marin (2018) ao discutir as concepções de infância e trabalho dos agricultores familiares, que expõem questões sobre trabalho, reprodução social e produtividade da mão de obra infantil na zona rural. Trata-se de uma questão útil para se pensar sobre o que é colocado pela CONTAG no congresso de 1998, uma vez que não era, até então, um ponto importante a ser considerado no rol de problemáticas sobre o acesso aos direitos sociais, trabalho e vida no campo, para os diferentes sujeitos, não somente o sindicalizado *stricto sensu*, mas também do grupo familiar.

[120] O artigo afirma o dever da família, da sociedade e do Estado em garantir, para as crianças e os adolescentes, com prioridade absoluta, direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, profissionalização, cultura, dignidade, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária, bem como a proteção contra todas as formas de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão. Além disso, cita-se a Emenda Constitucional nº 20/1998, que introduziu novas mudanças ao estender para a idade de 14 anos a proibição do trabalho e, entre os 14 e 16 anos, estabeleceu-se a condição de aprendiz. Portanto, relações de trabalho podem ser estabelecidas após os 16 anos, mas são interditadas atividades noturnas, insalubres, perigosas, penosas e prejudiciais à educação e moral dos menores de 18 anos (MARIN, 2018).

Fora estabelecido, ainda, uma questão sobre a "situação do ensino profissionalizante", nomeada de "crítica". O argumento partia do fato de que as escolas estavam "desatualizadas e sucateadas", com "currículos atrasados" e "voltados para os interesses da monocultura e dos grandes proprietários". Coloca-se, ainda, que eram poucas as escolas "que prestam algum tipo de benefício aos agricultores familiares, voltando-se para as necessidades destes" (CONTAG, 1998, p. 116). Dessa forma, abre-se uma perspectiva que vai além do diagnóstico sobre a situação material da escolas, mas incorpora-se a questão político-pedagógica, a qual classificou como fragilidade infraestrutural e ideologicamente vinculada à demanda dos grandes proprietários de terras e sua produção.

Para elaboração dos princípios sobre educação no campo, a CONTAG tomou também como base o seu *Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável* (PADRS), que teve sua construção iniciada no VI Congresso. Através deste projeto de desenvolvimento, a CONTAG denunciou o processo de modernização da agricultura brasileira, adjetivado como "conservador, parcial, excludente e insustentável". Dessa forma, a construção do PADRS traçou como natureza o enfrentamento desse estado de coisas, a partir de uma ampla e massiva reforma agrária e do fortalecimento e da valorização da agricultura familiar, em contraposição à mundialização do capital e do projeto neoliberal.

Outro ponto é a concepção de formação profissional do movimento sindical, atrelada ao PADRS, e que estava ligada à discussão da ampla reforma agrária, da valorização e do fortalecimento da agricultura familiar. Além disso, o documento citou que a política de formação profissional deverá ajudar a superar "subordinações sociais de gênero, geração e etnia", incorporando assim diretrizes relacionadas à superação de opressões. Portanto, a formação profissional é conceituada como "elemento estratégico para implementação de qualquer política de desenvolvimento", além de que tanto a qualificação como a reconversão profissional dos trabalhadores e trabalhadoras "são questões básicas a serem enfrentadas na elaboração de uma política, independentemente das concepções de desenvolvimento que as orientem" (CONTAG, 1998, p. 129).

Outras ações estabelecidas sobre formação profissional foram incluídas no projeto: a) sistematização de metodologias viáveis à vida e produção no campo, como a Pedagogia da Alternância; b) elaboração de uma proposta de "reconversão profissional" para assalariados desempregados, que contemplasse tanto atividades agrícolas quanto rurais não agrícolas; c) desenvolvimento de programa de qualificação profissional que

priorizasse aspectos de saúde e segurança no trabalho; d) incentivo à criação de escolas sindicais, Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais; e) estímulo a ações associativas após todas as atividades de formação profissional. Considerava-se, assim, a necessidade de diversificar a rede de oportunidades formativas no campo.

Como ação, foi sugerida a negociação com o governo de um possível "programa de aperfeiçoamento profissional" que utilizasse escolas agrotécnicas, métodos de ensino à distância e pedagogia da alternância, indicando, para isso, o uso de recursos do Fundo do Amparo ao Trabalhador (FAT), SENAR e outras fontes. Disponibilizavam-se os recursos do "Sistema S", num contexto de disputa pela gestão técnico-administrativa, político-pedagógica e financeira com a CNA. Sobre isso, nesse momento, são citadas as seguintes ações: primeiramente, a luta baseada na necessidade de "mudanças nos Conselhos Estaduais do SENAR, de forma a garantir a gestão tripartite da entidade" e, em segundo lugar, a articulação do "conjunto das Federações e STRs para captação de recursos do SENAR e do FAT para formação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, em especial jovens" (CONTAG, 1998, p. 130). Tal proposição denota que a disputa pelo SENAR continuava, e sem respostas para as demandas dos trabalhadores rurais. Descentralizar a gestão dessa agência foi uma questão que permaneceu ao longo da década de 1990 – ponto inquestionável por parte das frações agrárias.

A partir desse diagnóstico, foram desdobradas ações a serem incorporadas ao Planejamento da CONTAG. A primeira delas foi a participação ativa na Campanha "Nenhuma Criança Fora da Escola", promovida pela CUT, incluindo-se aí a "adoção de bolsa-escola" como política de permanência. Ademais, houve a inclusão de controle social e participação com a indicação de participação nos Conselhos de Educação.

Outros pontos levaram em consideração uma oferta qualitativa de política educacional para as escolas no campo: a) qualificação e "remuneração justa" para os docentes; b) combate ao analfabetismo no campo e na cidade; c) infraestrutura escolar de qualidade que garanta prédios bem conservados e merenda escolar para todos os turnos; d) garantia de escolarização para jovens e adultos ("alfabetização e complementação do primeiro e segundo grau"); e) "assumir espaço no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA", com objetivo de realizar um projeto de educação de jovens e adultos nos assentamentos; f) formar grupo técnico (dirigentes sindicais, assessores, professores e técnicos educacionais) capaz de formular e aperfeiçoar uma política educacional para o campo; g) analisar a política de nucleação no meio rural das escolas; h) exigir escolas de primeiro e segundo graus nos assentamentos e qualquer área

rural, visando conter o êxodo rural; i) reivindicar adaptação do calendário escolar ao calendário agrícola; j) incluir aulas de sindicalismo, associativismo, agroecologia, meio ambiente, prevenção às drogas, ética moral e racial, agricultura nas escolas rurais; k) garantir transporte escolar para estudantes e professores; l) adquirir livros didáticos com conteúdo não discriminatório às mulheres ou outra forma de preconceito, e que incluísse questões de raça e idade; m) buscar parcerias com as universidades para pesquisas e estágios de alunos no meio rural; n) estudar meios de promoção da Educação à Distância; o) divulgar posicionamento contrário à privatização do ensino. Estes pontos – mais amplos em relação aos congressos anteriores – mostram que a discussão pela educação, formação e escola no campo começa a desenvolver-se e aprofundar-se com maior rigor. Vislumbra-se o acesso às políticas educacionais e a uma escola no campo com qualidade social. O trabalho de estudo e pressão dos movimentos sociais e sindicais do campo permite que a plataforma de luta por uma educação no campo se complexifique e incorpore novas dimensões.

Como elemento novo, a CONTAG assume como necessidade a formação de quadros (dirigentes sindicais, assessores, professores e técnicos educacionais) com capacidade técnica e política de discutir e formular a política educacional para o campo. Dessa forma, não bastava denunciar a condição das escolas, mas fazia-se necessário a formação dos intelectuais especializados no sentido de disputar as políticas existentes.

Em 2001, no VIII Congresso da CONTAG, tem-se como tema norteador o avanço na construção do PADRS. Trata-se de uma questão nova, e contraditória quando se observa a trajetória de debates internos e legislativos sobre a democratização da gestão do SENAR. O fato de o Congresso ter sido patrocinado pelo SENAR, presidido, nesse momento, pelo pecuarista Antônio Ernesto de Salvo, pode ser a explicação para tal novidade. O patrocínio é fruto de convênio, baseado em Termo de Cooperação Técnica e Financeira, que se insere na arrecadação líquida do SENAR, no Item II, relativo aos 80% para aplicação de programas formativos, segundo regimento do SENAR. A parceria firmou interesse de mútua cooperação técnica, visando a execução de programas de trabalho, projetos/atividades ou eventos de interesse recíproco, podendo ser localizada na rubrica de *Formação de Formadores e Formadoras, Promoção Social e Desenvolvimento Rural Sustentável*. Dessa forma, a CONTAG, como membro integrante do Conselho Deliberativo do SENAR, recebeu recursos, com grandes somas, inclusive, para planejar e executar cursos voltados às demandas da CNA, publicar cartilhas e demais materiais gráficos, bem como promover eventos – garantir a logística, a hospedagem e os

deslocamentos dos participantes. Contudo, os Anais do evento não mencionam o patrocínio da entidade tampouco o justificam no tocante ao apoio e à parceria, os quais ficaram registrados apenas na logomarca na contracapa do documento.

Diante disso, observa-se que, ao contrário dos dois últimos congressos, no supramecionado não há presença de críticas, diretas ou indiretas, sobre a centralização de recursos do SENAR e a necessidade de disputá-los na organização administrativa e no financiamento de ações de promoção da formação profissional. É uma mudança de postura que suscita questionamentos e que aponta para um estreitamento da relação no âmbito do sindicalismo corporativista. Tal estreitamento pode ter relação com a disputa da CNA/SENAR no contexto em que a CONTAG se afina com a CUT, a partir de sua filiação em 1995, fato que permitiu maior instrumentalização de suas agendas de lutas, bem como da tessitura de princípios, como é o caso do PADRS.

Seguindo a mesma linha do VII Congresso, o evento trouxe como debate conjuntural a questão do modelo neoliberal e da reestruturação produtiva do capital, denunciando, de forma mais recorrente, a flexibilização das relações de trabalho e privatização dos serviços públicos. Além disso, abordou-se o que foi denominado de "fenômeno da globalização", advogando-se a ideia de que se devia construir, no meio rural, um ambiente educacional que acompanhasse as mudanças por ele ensejadas. Não especificou, contudo, o que seriam essas mudanças na produção e no trabalho na zona rural.

Os Anais apontaram como urgência de reforma três eixos, a saber: o ensino regular básico, a formação profissional e a relação dos dois anteriores com redes de ciência, tecnologia e extensão. Classificaram estes três eixos como "princípios fundamentais para a melhoria da educação e, por consequência, uma melhor distribuição de renda e para o desenvolvimento sustentável" (CONTAG, 2001, p. 145). Atribuíram, assim, a reforma da educação como o meio de modificar a realidade do campo. Sobre isso, ainda reforçaram o seguinte: "Neste contexto, o fortalecimento da agricultura familiar passa, necessariamente, por profundas reformas educacionais e de mentalidade, estimulando maior distribuição de renda e de qualidade de vida" (CONTAG, 2001, p. 145). Identificam, ainda, o problema da indefinição de competências entre os poderes, que prejudicava a gestão técnico administrativa das políticas de educação no campo.

O documento declarou que "a educação rural é uma questão de cidadania" (CONTAG, 2001, p. 146). Para exercê-la, segundo o documento, o MSTR, as comunidades e as famílias precisariam se organizar para intervir de forma articulada e

qualificada no sentido da defesa de propostas que atendessem aos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. O foco era a defesa de "um ensino público de qualidade e adequado ao meio rural" (CONTAG, 2001, p. 146). A intervenção deveria ser estabelecida nos "espaços de elaboração, negociação e implementação de políticas públicas", mais especificamente, nos Conselhos, onde o MSTR expressaria "representatividade nos espaços públicos e na sociedade" (CONTAG, 2001, p. 146). Observa-se, como já colocado, que o discurso acerca da educação tomou sentido na mesma narrativa ensejada pelos organismos internacionais sobre educação como "lugar estratégico", "cidadania", "participação".

É importante colocar que o documento destacou a necessidade de se elaborar uma "proposta educacional para o campo brasileiro" que deveria estar vinculada a dois anseios principais: ampliação do grau de escolaridade e aumento de oportunidades de profissionalização dos sujeitos do campo. Para a CONTAG, estes dois pontos eram fundamentais para o acompanhamento das "mudanças provocadas pela reestruturação produtiva" (CONTAG, 2001, p. 146), além da implementação do PADRS. Como ação, detalhou-se este ponto mais uma vez: "[um] projeto de educação para o campo (...) [deve considerar as] diferenças regionais, nos aspectos: sócio, cultural, econômico, ambiental, gênero e etnia adequando currículos, conteúdos, metodologia e material didático à realidade rural" (CONTAG, 2001, p. 148). Na ação nº 656, foi colocada a preocupação em "criar espaços ou grupos de visitas nas escolas da zona rural, para despertar o conhecimento e o prazer pelo trabalho na roça". Observa-se a indicação da ideia de se difundir uma imagem positiva sobre o trabalho e a vida no campo, pressupondo, pela lógica, que isso se daria por ignorância acerca dos benefícios e vantagens de se viver e produzir no campo. Assim sendo, para essa abordagem, faltaria esclarecimento em torno da temática a ser difundida para crianças e jovens que vivem no meio rural. Em uma tentativa de análise, poder-se-ia supor a intenção partindo de uma visão idealista e/ou carente de um fundamento material mais complexo, o qual deveria passar, inevitavelmente, pela materialidade da terra, da produção e pelas lutas de classe no campo.

Tal questão transita entre o político e o pedagógico, porém observa-se uma compreensão ainda não sistemática sobre os princípios de educação e escola que a CONTAG defendia nesse momento. Não ficam expressos, de forma clara, alguns pontos-chave sobre a noção de sujeito a ser formado e a dimensão filosófica e ideológica que a sustenta. Nota-se já um movimento em torno da ideia de que se deve construir um projeto,

porém, observa-se que a definição dele tem sentido, sobretudo, na acomodação ao sistema econômico estabelecido, mesmo que, de forma recorrente, se critique o modelo neoliberal em vigência. Isso pode ser percebido, principalmente, quando se repetem, de forma recorrente, diretrizes de "adaptação" e "acompanhamento das mudanças" de produção. Portanto, os elementos a compor o possível projeto de educação para o campo aparecem de forma fragmentada e sem um eixo claro sobre a concepção societária de trabalho, sujeito e educação para os trabalhadores e trabalhadoras rurais. Observa-se, ainda, que os debates construídos pela CONTAG não possuem uma sistemática filosófica, uma vez que ora apresentam um diagnóstico consistente, ora propõem ações que não tocam nas questões estruturais que produzem e reproduzem as desigualdades socioeducacionais no campo.

Semelhantes aos pontos defendidos no congresso anterior, propõe-se que, no âmbito da especificidade da formação profissional, deve-se levar em conta aspectos organizativos, produtivos e econômicos, bem como diversidade de gênero, geração e etnia. Metodologicamente, colocou-se que o MSTR, assim como o PRONERA, deveria assumir a Pedagogia da Alternância como modelo a ser fomentado e defendido. Foram reafirmados pontos citados no congresso anterior e foi inserida, como novidade, a defesa pela garantia do ensino público universitário nas cidades do interior. Além disso, houve o reconhecimento pelo MEC dos cursos ofertados pelas EFAs e CFRs, a reestruturação das escolas agrotécnicas e a implementação de um programa "Bolsa Escola" para jovens e adultos cursarem ensino médio e ensino universitário. Nesse documento, traz-se a concepção crítica e importante de que a formação profissional não pode ser tratada como solução para o problema do desemprego estrutural. Dessa forma, identifica-se que esse discurso da empregabilidade é construído com base na ideologia do consenso sustentado pelo patronato rural e governo.

No mencionado congresso, há intensas críticas ao aumento da miséria e do desemprego no campo. Além disso, abordou-se os cortes sucessivos de gastos com as políticas de produção, como o PRONAF, e de educação, como o PRONERA. Nessa esteira, denunciou-se que a burguesia agrária, no seio da sociedade política, tentou reduzir a cobertura do PRONAF aos agricultores familiares em detrimento dos grandes proprietários. Como medida de resistência a esse processo, colocou-se o Grito da Terra Brasil e a Marcha das Margaridas como manifestações de defesa da bandeira da Reforma Agrária, pelos cortes de recursos, pelo investimento massivo na monocultura

latifundiária, pela desvalorização da agricultura familiar e, sobretudo, pela criminalização das ações sociais no campo.

No 9º Congresso da CONTAG, em 2005, uma nova conjuntura política é estabelecida com a posse de Luís Inácio Lula da Silva (Lula), filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), como Presidentre da República a partir de 2003. Lula, como presidente do PT, participara, anteriormente, de congressos da CONTAG e tinha vínculo orgânico com esta entidade e sua central sindical, a CUT. Sobre a eleição de Lula, os Anais do Congresso classificaram como de grande repercussão internacional "pelas esperanças políticas que despertou, com a vitória de um projeto popular em um País importante e pela mudança operada na política externa brasileira" (CONTAG, 2005, p. 10). Esta mudança relacionava-se ao fato de que o final dos anos 1990 e o início do século XXI foram caracterizados por um significativo avanço das forças reacionárias, com a vitória de Bush e de diversos partidos de direita em países da Europa, como Itália, Áustria, França e Holanda (CONTAG, 2005). Sublinha-se que o movimento sindical de trabalhadores rurais declarou apoio ao candidato, por ter participado da construção de seu plano de governo, assegurando o compromisso deste com os principais pontos do PADRS. Avalia-se o governo Lula como um espaço de disputa entre os anseios populares e (a aliança com) os setores conservadores e empresariais no âmbito da elaboração e implementação de políticas públicas de reforma agrária, crédito fundiário, trabalho e políticas sociais no campo.

Dessa forma, há uma certa continuidade na consolidação da política neoliberal, que propôs, entre outros, a reorganização profunda do papel do Estado e em suas relações com a sociedade civil (JESUS, 2015). Além disso, houve a continuidade da concentração fundiária e a ampliação da monocultura e do agronegócio como projetos, questões que se desdobraram em aprofundamento da desigualdade e da violência no campo, mesmo que administrada com políticas sociais focalizadas. Assim, a terra continuava sendo tratada como uma mercadoria e era negada como direito aos sujeitos do campo. E o "sangue derramado" continuava a jorrar. Segundo balanço da CPT no período de 2002 a 2010, houve crescimento da violência no campo, com ampliação do número de assassinatos e expulsão de terra. Sobre isso, destacou-se que as tentativas de assassinatos passaram de 44, em 2008, para 62, em 2009; as ameaças de morte, de 90, foram para 143; o número de presos aumentou de 168 para 204. O número de torturados passou de seis, em 2008, para 71, em 2009. Além disso, o número de famílias expulsas cresceu de 1.841 para 1.844, enquanto o de famílias despejadas aumentou 36,5%, saindo de 9.007 para 12.388. Casas

e roças destruídas elevaram-se de 163% para 233%. E, por fim, houve o registro, em 2009, de 9.031 famílias ameaçadas por pistoleiros, contra 6.963 em 2008, o que configura um aumento de mais de 29,7% (CANUTO; LUZ; GONÇALVES, 2010).

Não havia paz no campo no novo governo e isso se agravava, visto que o modelo de desenvolvimento econômico adotado priorizava os investimentos nas *commodities* em detrimento da agricultura familiar. Para esse modelo, segundo discurso do governo, a Reforma Agrária era considerada antiquada, fato que se expressa objetivamente através dos dados do Sistema de Informações dos Projetos de Assentamentos (SIPRA/INCRA), que coloca que, até 2010, os Projetos de Assentamentos (PA) do Governo Lula totalizaram 3.630 com 640.860 famílias, contra 4.144 com 510.301 famílias. Para um governo que se pretendia progressista em pautas sociais voltadas para os trabalhadores do campo e da cidade, o número de PAs fora menor que no período do Governo FHC, e o número de famílias a mais assentadas era de apenas 130.559 (JESUS, 2015). Considera-se, portanto, um número pequeno dado o período de oito anos de gestão e o discurso de base colocado quando de sua candidatura.

A hegemonia da burguesia industrial, financeira e agrária, bem como o capital internacional e as agências multilaterais estabeleciam o planejamento e direcionamento das políticas no âmbito da sociedade política. Com esse contexto de poder, as frações agrárias conseguiram aprovar um sem-número de projetos de lei favoráveis aos seus interesses, entre eles: produzir e comercializar transgênicos no país, barrar a regularização das terras quilombolas e impedir a atualização do índice de produtividade, que serve para ajudar a indicar o parâmetro para as desapropriações de terras para fins de Reforma Agrária (PETRY, 2013 *apud* CABRAL, 2020). Além disso, um conjunto de medidas provisórias e leis relativas à questão ambiental, biossegurança, mineração, posse da Amazônia Legal, redução de direitos de trabalhadores rurais, manobras para repasse de terras ao agronegócio, liberação de agrotóxicos, renegociação de dívidas de latifundiários e regularização de grilagens[121] de terras.

[121] "Além da Lei de Biossegurança (Lei nº 11.105, de 24 de maio de 2005), Firmiano (2014, p. 90) destaca as medidas provisórias 422, 432 e 458; o desmonte do Código Florestal, iniciado em 2009; o esboço do desmonte do Código da Mineração; a MP do Bem (Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005), que no art. 118 permitiu a legitimação de posse na Amazônia Legal de áreas públicas ocupadas até 500 ha; a MP 410 e a Lei nº 11.718, que reduziu os direitos trabalhistas dos trabalhadores rurais temporários; a MP 422 (Lei nº 11.763, de 1º de agosto de 2008), que ampliou a legitimação de posse até 1.500 ha na Amazônia Legal; a transferência de terras da União para o estado de Roraima (MP 454), em 2009, o que facilita o repasse ao agronegócio; a instrução normativa nº 49 do Incra, que dificultou o reconhecimento de terras quilombolas; a MP 458 (Lei nº 11.952, de 25 de julho de 2009), que ampliou os mecanismos para regularização da grilagem de terras públicas na Amazônia Legal; a MP 432 (Lei 11.774/2008), que aprova nova renegociação das dívidas dos ruralistas; a Lei nº 12.873, de 24 de outubro de 2013, e o Decreto nº 8.133, de 28 de outubro

Esse contexto permitiu que as empresas atingissem lucratividade exponencial e isso se ampliou, sobretudo, no setor educacional, onde o setor privado é privilegiado através de programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que escoou recursos públicos para as instituições de ensino superior privado, ao invés de expandir qualitativamente as universidades e os centros de pesquisa públicos. Mais uma demonstração de que, como apregoa Gentili (1998), há muitas formas de conjugar o verbo privatizar e essas formas ousadas de parceria público-privada escamoteiam a redução do público e da intervenção estatal em prol da transferência, com base na defesa de uma suposta eficiência e efetividade, de suas responsabilidades para o setor privado.

Apesar das contradições citadas sobre a política econômica do Governo Lula e a presença em instâncias decisórias de sujeitos ligados ao capital agrário, industrial e financeiro, a CONTAG tece uma perspectiva positiva de que o governo de Lula possibilitaria o desenvolvimento rural sustentável da produção e da vida. Um dos pontos foi a avaliação sobre o aumento da participação da Confederação em espaços institucionais, e mais especificamente nos Conselhos. Sobre isso, destacou-se:

> [...] aumentaram os espaços de participação institucional que possibilitam aos movimentos sociais e sindicais uma atuação maior para o estabelecimento de políticas sociais efetivas em nosso País. A CONTAG, por exemplo, participa de diversos Conselhos Nacionais importantes, como o do Desenvolvimento Econômico e Social, Desenvolvimento Rural, da Saúde, do Meio Ambiente, dos Direitos da Mulher, etc. Além desses espaços, foram realizadas 12 Conferências nacionais para formulação de políticas, com uma ampla mobilização de toda a sociedade. Apenas para exemplificar, a Conferência Nacional de Saúde mobilizou, 300.000 pessoas nas suas três etapas (municipal, estadual e nacional) (CONTAG, 2005, p. 14).

Outro ponto foi a aproximação entre a CONTAG e o Congresso Nacional, a partir do aumento do número de parlamentares vinculados a partidos de esquerda. Dessa forma, colocara-se que a eleição de 150 deputados e deputadas desses partidos foi importante, mas não significou "hegemonia de posições". Para tanto, citou-se a ocorrência de alianças com setores antagônicos, classificada como "processo perfeitamente natural em um estado democrático". Em outros momentos, reconheceram-se as dificuldades para a

de 2013, que liberam agrotóxicos ainda não aprovados no Brasil e o uso de substâncias para outra finalidade daquela aprovada anteriormente" (CABRAL, 2020, p. 28).

implementação de um projeto de reforma agrária que fosse efetivamente amplo, massivo e popular; identificando as barreiras pelas disputas ensejadas pelos setores ligados ao agronegócio, como é o caso da Bancada Ruralista.

A partir do IX Congresso, a CONTAG passou a identificar e fazer uso da denominação "Educação do Campo" como um paradigma político e pedagógico feito *pelos* e *para* os sujeitos do campo. Adota-se a presente terminologia, a partir daí, como definição dos projetos de educação formal e informal no campo. Para tanto, começou a vincular a implementação do PADRS à concretização da Educação do Campo. No documento do congresso, não houve um detalhamento sobre as origens da Educação do Campo anterior à década de 1990, no bojo de uma discussão mais profunda das relações entre as desigualdades históricas no campo e negação do acesso à terra. Não foram citados, portanto, outros agentes e sujeitos coletivos participantes do processo de construção, exceto nos eventos, tampouco o fundamento histórico e político dessa elaboração.

De forma detalhada, localizou-se o histórico de experiências do movimento sindical que levaram até a Educação do Campo, primeiramente, com a Pesquisa CUT/CONTAG que viabilizou a construção do PADRS, realizada em 1996, e que apontou para a necessidade de o MSTR investir na promoção da educação básica, formação política e formação sindical com base na especificidade da zona rural e em articulação com as redes de pesquisa, tecnologia e extensão rural ou de assistência técnica. Segundo os Anais, "até a década de 1990, o MSTR fez um investimento na educação popular, não-formal, voltado para a formação de seus quadros políticos e lideranças de base" (CONTAG, 2005, p. 150).

A partir dos anos 2000, ocorrem eventos e espaços coletivos de debate com a educação na pauta, entre eles a articulação de fóruns de Educação do Campo em várias regiões, além da ocorrência de seminários regionais objetivando discutir experiências, como: o Fórum Goiano, o do Rio Grande do Sul e do Rio Grande do Norte. Citam-se, também, os Fóruns CONTAG, destacando o IV Fórum Sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, ocorrido em Recife (PE), em 2000. Este evento é marcado como um momento de mobilização de todas as instâncias do movimento sindical, universidades, organismos internacionais, entre outros, na construção de uma agenda de trabalho, "visando acumular um debate sobre as bases de uma política específica de educação voltada para o desenvolvimento rural sustentável" (p. 40). Dois dos importantes espaços de construção foram o I e o II Encontro Nacional de Educação do Campo,

ocorridos, respectivamente, em 1999 e 2000. O II Encontro Nacional apontou questões e diretrizes discutidas no 8º Congresso da CONTAG, dando início a um processo de incorporação da Educação do Campo como eixo de discussão sobre escola e formação política (CONTAG, 2005).

No ano de 2001, o MSTR e outras entidades parceiras[122], com experiência em educação formal e não-formal, sistematizaram uma proposta de política pública, na definição de diretrizes e princípios da educação do campo. Esta foi apresentada nas audiências públicas do Conselho Nacional de Educação (CNE) realizadas em 2001. Este material foi incorporado ao documento aprovado pelo CNE como "Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo", através da Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 (CONTAG, 2005). Além disso, registraram-se os atos do *Grito da Terra Brasil* (2003) e *Marcha das Margaridas*, onde o diálogo com outros movimentos sociais do campo deu origem à uma pauta objetiva, entregue ao Ministério da Educação, incluindo a reinvindicação de uma nova política de educação que fomentasse e potencializasse o desenvolvimento no campo. Um dos frutos dessa pauta foi a constituição, na estrutura do MEC, de uma coordenação específica de Educação do Campo. Contudo, essa coordenação tornou-se efetiva apenas no final de julho de 2004, às vésperas da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada de 2 a 6 de agosto de 2004 em Luziânia (GO) (CONTAG, 2005).

Avalia-se, assim, que esses processos formativos resultaram na construção de uma política pedagógica do MSTR. Segundo os Anais do 9º Congresso, esses processos favoreceram o desenvolvimento de uma concepção, princípios norteadores, conteúdos, metodologias, uma gestão participativa e uma avaliação contínua junto aos trabalhadores e trabalhadoras rurais, dirigentes, lideranças e técnicos. Observa-se que atribuem, também, o desenvolvimento do fundamento da educação à práxis formativa dos seus próprios intelectuais no seio da formação sindical e profissional. A esse respeito, tem-se o seguinte:

> A partir da década de 1990, o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais - MSTTR começou a trabalhar com mais ênfase em uma proposta de educação para o campo. Os 7º e o 8º CNTTRs apontaram ser inconcebível querer implementar um processo de

[122] "MOC - Movimento de Organização Comunitária, SERTA, Secretaria Municipal de Educação de Curaçá/BA, IRPAA/BA, ARCAFAR, UNEFAB, GT/UnB, Instituto Agostim Castejon, Escola de Formação da CUT da Amazônia, Escola do Campo Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR, dentre outros" (CONTAG, 2005, p. 40).

> desenvolvimento sustentável no campo sem que a educação ocupe um papel estratégico neste processo, de forma a ampliar o grau de escolaridade e de profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Passou-se, então a articular uma proposta visando unificar as iniciativas da formação sindical, da capacitação técnica e da escolarização, na construção do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONTAG, 2005, p. 150).

Nesse congresso, foi dedicado maior espaço para elaboração de ideias e proposições acerca da Educação do Campo. As "Diretrizes Operacionais" estabeleceram, no âmbito da política pública, o reconhecimento de uma definição sistemática do que seria a natureza, o caráter e a função social da escola no campo, a diversidade de sujeitos, os espaços formativos e o projeto político-pedagógico. Incorporaram as demandas históricas de movimentos sociais do campo, que não haviam sido contempladas em legislações anteriores, além do reconhecimento de sua existência política na esfera do debate público. Nesse documento, o termo "movimentos sociais" aparece três vezes no Parágrafo Único do art. 2º, onde se estabelece que a "identidade da escola do campo" poderá ancorar-se, entre outros, nos movimentos. Além disso, os artigos 9º e 10º atestaram, respectivamente, que "as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente" e que o projeto institucional das escolas do campo "garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os **movimentos sociais,** os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade" (BRASIL,2001, p. 2 – grifo nosso). De forma específica, sintetiza:

> 197. Nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo a educação não se restringe ao espaço da escola, ela acontece também nos diferentes espaços em que os sujeitos vivem e trabalham, alimentando e fortalecendo o vínculo entre a cultura, a educação escolar e a educação não-escolar (formação política, formação profissional, etc.).
> 198. As escolas do campo incorporam os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da pesca, dos ribeirinhos, dos extrativistas e da agricultura (agricultura familiar, assalariados, assentados e acampados).
> 199. O que vai definir a identidade das escolas do campo não é necessariamente a sua localização geográfica, mas seu projeto político pedagógico e os sujeitos a quem ela se destina. Entretanto, é fundamental que essas escolas, em todos os níveis e modalidades de

> ensino, estejam localizadas nas comunidades, povoados, assentamentos, etc.
> 200. O projeto político pedagógico das escolas do campo deve estar a serviço da promoção do desenvolvimento humano e sustentável, e ter como referência a concepção e prática pedagógica construída pelos movimentos sociais e sindical que atuam no campo. Ou seja, os seus objetivos, conteúdos programáticos, metodologia e processos de aprendizagem e de avaliação devem levar em conta os sujeitos desse processo educativo e a sua realidade (CONTAG, 2005, p. 41).

Tais diretrizes ensejaram debates no âmbito do movimento sindical sobre as estratégias e ações para efetivá-las. Como ação necessária, a CONTAG indicou a formação de seus intelectuais para a disputa pela implementação de políticas públicas de educação do campo no interior do Estado restrito, devendo estes intervir nos espaços de formulação e gestão dos Planos Municipais, Estaduais e Nacional de educação. Entre as novas ações da CONTAG, inseridas na agenda do 9º Congresso, para promoção da educação do campo, podem ser enumeradas as seguintes:

> 1003. Elaborar material informativo para subsidiar as lideranças sindicais sobre currículo escolar, capacitação de professores, controle social, financiamento, etc. [...]
> 1008. Lutar pela universalização do acesso imediato da população brasileira que trabalha e vive no campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública, permanente, garantida pelos poderes públicos Municipal, Estadual e Federal que inclua como ações básicas o fim do fechamento arbitrário de escolas no campo e a reabertura das mesmas. [...]
> 1011. Lutar para que seja criada uma Política de Financiamento diferenciado para a Educação do Campo, com definição de custo-aluno, que garantam recursos e serviços com qualidade social da educação, respeitando as especificidades do campo e de seus sujeitos. [...]
> 1014. Reivindicar a formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente de cursos de nível médio e superior, que inclua os jovens e adultos trabalhadores do campo e que priorizem a formação apropriada para os diferentes sujeitos do campo.
> 1015. Lutar pela valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize a formação profissional e política que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo, de responsabilidade das universidades públicas e o poder público em parceria com os movimentos sociais. [...]
> 1023. Garantir cotas nas universidades e escolas agrotécnicas para os agricultores(as). [...]
> 1032. Que a CONTAG busque novos instrumentos para a fiscalização das escolas rurais e que haja a possibilidade da formação de séries

> únicas, ao invés de classes multisseriadas, o que dificulta o aprendizado (CONTAG, 2005, p. 153-156).

Observa-se que a CONTAG traçou definições de demandas acerca da organização, do funcionamento e do controle social da política de educação do campo. Porém, a CONTAG não aceitou firmar convênio na execução de política pública, como foi o caso do programa de alfabetização de jovens e adultos que fora convidada a promover, a pedido do MEC, após a discussão da pauta do Grito Terra Brasil, em 2003, e que se recusara por motivos operacionais, mas se colocara na posição de agente mobilizador e na coordenação político-pedagógica (CONTAG, 2005).

Realizado de 10 a 14 de março de 2009, o 10º Congresso CONTAG tomou como tema central o *Desenvolvimento Sustentável com Distribuição de Renda e Cidadania para Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais*. Neste evento, na análise de conjuntura internacional, foram apontadas a crise do capital e a recessão econômica dos Estados Unidos relativa ao chamado "estouro da bolha especulativa". O congresso destacou a crise do capital e a movimentação imperialista em torno da intervenção política nos países da América Latina. Na esfera nacional, colocou-se o relativo crescimento econômico interno nesse cenário, bem como a diminuição da pobreza, porém, estabelecem-se críticas ao Governo Lula que, em seu segundo mandato, apresentou dados de aumento da concentração de renda, carga tributária e redução dos indicadores de reforma agrária. Foram avaliados avanços do ponto de vista de oferta de políticas sociais; entretanto, reconheceu-se que a ampla aliança com a burguesia se expressou na prevalência dos interesses dos empresários e do setor financeiro na definição das prioridades.

Como no congresso anterior, apontou-se a aproximação com os parlamentares, mais especificamente aqueles ligados a partidos de esquerda que sofreram aumento de sua base, sem deixar de acentuar, contudo, o avanço da "Bancada Ruralista" através de sua Frente Parlamentar da Agropecuária. Esta Frente, germinada desde a Constituinte, ganha definição a partir da década de 1990, com ao entrelaçamento entre as frações agrárias através dos membros da UDR, CNA e SRB, consolidando-se, a partir de 2002, como Frente Parlamentar de Apoio à Agropecuária. Em 2008, adequando-se às normativas da Câmara dos Deputados, passou a ser designada como Frente Parlamentar Mista da Agropecuária (FPA). O papel da FPA é constituir-se como aparelho de gerenciamento de interesses das frações agrárias no Parlamento brasileiro.

Esta Frente congrega um número expressivo de parlamentares e é considerada uma das mais articuladas no Congresso Nacional. Segundo Camargo (2009), a Frente Parlamentar, em 2009, possuía 208 Deputados Federais e 35 Senadores, o que representaria quase metade do Congresso Nacional. Atua, segundo Stolz e Gusmão (2018), na formulação de políticas públicas e, em particular, das políticas públicas sociais focalizadas no/para o setor rural e que são imprescindíveis para entender e confrontar as demandas e os litígios no/do campo. As políticas fundiárias e sociais no campo, bem como os enfrentamentos sobre os movimentos sociais do campo sofrem interferência direta no debate e na construção no Parlamento. Sobre essa força, Camargo (2009, p. 36-37) afirma:

> Para explicar a expressão e força conservadoras que a bancada ruralista possui no Congresso Nacional, em 2005, na Comissão Parlamentar de Inquérito da Terra, os ruralistas conseguiram derrotar o relatório final apresentado pelo relator da CPI para aprovar outro de acordo com os seus interesses. O relator oficial da comissão, deputado federal João Alfredo (PSOL/CE), elaborou um relatório que fazia um diagnóstico da questão agrária no Brasil e apontava a reforma agrária como uma provável solução para o quadro de violência e desigualdade social no campo. O documento também apresentava sugestões para que a Constituição Federal fosse cumprida e a terra democratizada. A bancada ruralista, maioria na comissão, reagiu ao relatório do deputado João Alfredo e aprovou o texto alternativo que criminaliza os movimentos sociais, preserva a UDR e classifica a ocupação de terra improdutiva como "ato terrorista".

Em 2009, ocorreu também a criação da "CPI do MST", que teve autoria do pedido feita pela senadora Kátia Abreu (DEM-TO), suplente na comissão, integrante da FPA. Observa-se um contexto complexo de correlação de forças no interior do Estado restrito, pretensamente progressista em seu programa de governo, expresso na promoção de políticas sociais de Educação, construídas através de programas focalizados no âmbito do MDA e MEC, e no movimento organizado de agentes e agências representantes das frações agrárias que, no jogo de forças, influenciam e definem o alcance e a efetividade das políticas fundiárias e sociais para a zona rural. Avaliou-se que o governo federal demorou para compreender e acatar as demandas por políticas educacionais. Entre os programas, foram destacados os seguintes pontos:

> Por outro lado, avalia-se que o governo federal demorou a compreender a pauta da educação do campo, especialmente no primeiro mandato do governo Lula. No entanto, tem-se percebido um grande avanço na construção de políticas estratégicas em nível Federal, programas como Projovem Campo: Saberes da Terra (destinado a jovens agricultores/as familiares para elevação da escolaridade – anos finais do ensino fundamental e médio – articulada à formação profissional), Licenciatura do Campo (PROCAMPO – formação em nível de graduação para professores/as do campo da rede pública de ensino, educadores e jovens que têm atuação do campo) (CONTAG, 2009, p. 152).

Internamente, o MSTTR, coordenado pela CONTAG, determinou a formação de lideranças, dirigentes sindicais, jovens e mulheres, educadores, gestores municipais no debate e atuação da Educação do Campo. Há um debate nesse congresso por uma formação político-sindical classista, para além das dimensões temáticas e técnicas. Notou-se que o documento rebateu o questionamento feito sobre não caber ao sindicalismo a inserção nessa disputa de projeto educacional. Apesar disso, foi estabelecido que o debate sobre a pauta educacional tinha sido incorporado como agenda estratégica na atuação sindical, onde a Educação do Campo tornou-se, ao lado de gênero, raça, etnia, geração e meio-ambiente, tema transversal da política de formação da CONTAG. Sobre isso, foi colocado:

> 765. Muitos desafios ainda precisam ser enfrentados, faz-se necessário e urgente fortalecer a atuação do MSTTR nos espaços políticos estaduais e municipais a exemplo dos Conselhos, na parceria com as instituições públicas de ensino superior, organizações, instituições parceiras e trabalhadores/as rurais. **É preciso, por exemplo, superar a ideia construída na sociedade de que não é papel do MSTTR atuar na educação do campo**. Tem-se identificado resultados positivos nesta luta, no entanto muitas questões ainda precisam ser fortalecidas na atuação do MSTTR e na construção e consolidação da Política Nacional de Educação do Campo (CONTAG, 2009, p. 153 – grifo nosso).

Como conflito intraclasse, ocorre durante o 10º Congresso, a desfiliação à CUT. Esta decisão ocorreu, dentre outros motivos, devido a um choque de concepção acerca da unicidade sindical, uma vez que a CONTAG reivindicava à CUT o não reconhecimento ou apoio de novas entidades sindicais que pudessem dividir a categoria a qual representava. Houve, assim, o desacordo por parte da CONTAG pelo fato de a CUT

legitimar a participação de novas entidades surgidas para representar a agricultura familiar, como foi o caso da Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF). A desfiliação foi aprovada por 1.441 votos contra 1.109, rompendo um laço de 14 anos entre CONTAG e CUT. Dessa forma, entre as federações, há representação da CUT e, também, da Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB).

> 207. A relação da CONTAG com a CUT tem enfrentado dois problemas básicos. O primeiro é a divergência existente em torno da concepção da estrutura sindical. Historicamente a CUT sempre defendeu a ampla liberdade de organização sindical, com a possibilidade da criação de mais de uma entidade representante da categoria em uma mesma base. O MSTTR, por outro lado, tem reiterado em todos os seus foros de deliberação a manutenção do princípio da unicidade sindical como fundamental para assegurar o fortalecimento da estrutura sindical.
> 208. O segundo ponto é a insistência de alguns setores cutistas em apoiarem e incentivarem a constituição de outras estruturas sindicais no campo, a exemplo da Feraesp e, especialmente, da Fetraf. Esses setores desrespeitam a deliberação do 6º Congresso da CUT, em 2000, que reafirmou a CONTAG como a entidade que representa os rurais. Estes dois problemas têm provocado permanentes conflitos entre as entidades do MSTTR e a Central [...].
> 210. Existem hoje duas Centrais cujas propostas e atuação política se aproximam daquelas defendidas pela grande maioria das entidades que compõe o MSTTR: a CUT e a CTB. Cabe à CONTAG, nos próximos quatro anos, desenvolver uma relação ativa e propositiva com estas duas Centrais, fundada na realização de ações e entendimentos conjuntos, que auxiliem a atingir o objetivo comum a todos: um sindicalismo classista, independente, autônomo, democrático, unitário e solidário e a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária (CONTAG, 2009, p. 59-60).

Um ponto enfatizado nos destaques do congresso referiu-se à crítica ao alcance dos programas, que não atendem a universalidade. Além disso, a burocratização, como característica do PRONERA, que tinha a ver tanto com a dificuldade de pleitear projetos quanto de efetivá-los, já que os recursos para sua concretização passavam por recorrentes contingenciamentos, bem como cortes ou judicializações. Um exemplo disso é que, "em 2001 e 2002, os gastos com o PRONERA variavam entre 3% e 2% da despesa federal com a educação de jovens e adultos, revelando o lugar marginal atribuído pelo governo federal à Educação do Campo (ANDRADE *et al*, 2004, p. 25). Outra questão é a dificuldade de implementação das políticas educacionais na esfera municipal, onde a Educação do Campo é quase inexistente, sobretudo, nos planos estaduais e municipais.

Observa-se que, neste congresso, não houve menção ao SENAR. Questiona-se se há um recuo acerca da disputa pelo recurso e pela gestão administrativa desse aparelho. O que poderia ter motivado esse silenciamento no seio do debate coletivo público na CONTAG, uma vez que, no congresso anterior, houve diagnóstico e proposições demarcadas sobre a necessidade da disputa por gestão e controle político e financeiro do SENAR pela CONTAG? Apesar disso, em 2011, é lançado um novo Projeto de Lei, colocado em tramitação para pleitear democratização do SENAR, como é o caso do PL nº 939-A, submetido pela deputada Luci Choinacki, do Partido dos Trabalhadores (PT), de Santa Catarina, a ser discutido no próximo capítulo.

Caracterizado por Alentejano (2015) como um governo que resultou num bloqueio estrutural da reforma agrária em favor do agronegócio, o Governo Dilma Roussef empreendeu a continuidade do projeto político de seu antecessor. Essa defesa incluiu a aprovação do Novo Código Florestal e a flexibilização do licenciamento ambiental, questões que pôs em risco a preservação da Amazônia, bem como dos direitos territoriais dos povos indígenas e populações tradicionais. Os números oficiais da reforma agrária no governo Dilma apontam para redução dos indicadores, bem como ajuste fiscal rigoroso que afetou significativamente a situação, levando ao corte de despesas nas políticas de reforma agrária e de fomento da agricultura familiar. Outra característica fora a queda na média anual de decretos de desapropriações de terras, que, de 54 no primeiro mandato, reduziu para apenas 10 no segundo. Além disso, os PAs sofreram redução drástica em relação aos dois governos anteriores, já que foram implantados em média 126 projetos de assentamento por ano, no primeiro mandato, e apenas 55 por ano, no segundo, com área média de 739.052 ha e 116.977 ha, respectivamente. Isso significou que o número de famílias beneficiadas foi, em média, de 26.838 ao ano, no primeiro, e de 14.010 ao ano, no segundo mandato. Tais dados permitiram que surgissem análises como a de Rubem Siqueira, da coordenação da CPT, que classificou a política agrária da presidente como "a pior de todos os governos desde a Ditadura Civil-Militar" (CABRAL, 2020). Porém, vale ressaltar que esta avaliação não caberia em relação às frações agrárias que obtiveram somas generosas do Plano Safra[123] e grandes concessões em relação às legislações de seus interesses.

[123] "Para a safra de 2014/2015, estão previstos R$ 156,1 bilhões para financiar o agronegócio. Como resultado da política de fortalecimento da agricultura familiar, com crédito, seguro safra e políticas de comercialização, a renda no campo aumentou 52%, em termos reais, nos últimos quatro anos. Para a safra 2014/2015, o crédito para agricultura familiar será de R$ 24,1 bilhões (ROUSSEFF, 2014 *apud* CABRAL, 2020, p. 32).

Completando 50 anos, e nesse contexto adverso, a CONTAG realizou seu 11º Congresso, no período de 4 a 8 de março de 2013, em Brasília-DF. Com o tema geral *Fortalecendo o Movimento Sindical para Melhorar a Qualidade de Vida no Campo*, partiu-se da reflexão sobre o avanço do capitalismo no campo com o agronegócio e os impactos na vida, no desenvolvimento, no ambiente e no trabalho no campo. Avanço esse que se deu por meio da adoção de pacotes tecnológicos, insumos químicos e maquinários, recebendo como estímulo fortes investimentos públicos (CONTAG, 2013). Tomou-se um debate mais filosófico e político sobre o agronegócio, que passou a ser definido de forma mais complexa em sua articulação política de poder assentado na materialidade do capital. Caracterizou-se esse modelo produtivo como insustentável a partir do ponto de vista ambiental, além de aprofundar relações de trabalho degradantes como o trabalho escravo. Dessa forma, o agronegócio fora descrito como "concepção ideológica de desenvolvimento para o campo" que se sustenta através de "[...] pacto político voltado ao fortalecimento do modelo agroexportador, formado pela aliança do grande capital, representado pela agricultura patronal, com os setores financeiro e industrial, apoiado e financiado pelo Estado" (CONTAG, 2013, p. 16).

Dessa maneira, o Governo Dilma Roussef (PT), que iniciou em 2011, a exemplo dos governos anteriores, apresentou uma opção política pelo agronegócio como a base para o seu programa de desenvolvimento. Esta priorização foi apoiada por diversos setores: judiciário, academia, mídia, Frente Parlamentar Mista Agropecuária – todos faziam parte da base de sustentação do governo. Como argumentos, são citados a suposta eficiência econômica desse setor e sua grande representatividade no Congresso Nacional. Como consequências diretas: a) "Foram destinados R$ 115 bilhões para o agronegócio na safra 2012/2013 e apenas R$ 22,3 bilhões para a agricultura familiar" (CONTAG, 2013, p. 21); b) sucateamento do INCRA e redução dos valores orçamentários destinados à reforma agrária, "agravado pelo rotineiro contingenciamento de recursos destinados às ações de desapropriação, regularização fundiária e ambiental, assistência técnica, agroindustrialização, comercialização e educação do campo, dentre outros" (CONTAG, 2013, p. 21); c) "investimentos são prioritariamente direcionados para adequar o modelo produtivo da agricultura familiar ao do agronegócio, buscando nivelar todos ao mesmo padrão" (CONTAG, 2013, p. 22).

Diante disso, foi exposto como direcionamento que a CONTAG construísse um enfrentamento ao governo, massificando a luta do MSTTR pelo rompimento dessa relação orgânica entre o Estado restrito e o agronegócio. Foi colocado que, "além das

mobilizações que já existem, é preciso aglutinar forças para obrigar o governo a romper o acordo e apoio ao modelo do agronegócio, implementando políticas estruturantes que possam mudar a realidade do campesinato" (CONTAG, 2013, p. 22).

A exemplo do último congresso, este reafirmou a "educação do campo e no campo, como política emancipatória", que constitui um dos eixos estruturantes do PADRSS. Este paradigma, contudo, é vinculado ao modelo da Pedagogia da Alternância e à inserção nos currículos escolares de temas voltados ao meio rural que afirmam o campo e a identidade camponesa, respeitando suas demandas e especificidades. Nesse processo, incluiu-se, ainda, o acesso ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) e ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (CONTAG, 2013, p. 37). A CONTAG não estabeleceu, nesse momento, crítica sólida sobre as contradições do caráter fragmentário e precarizado desses programas no tocante ao acesso e à permanência dos sujeitos do campo.

Como item do PADRSS, ao lado da Formação Político-Sindical, a Educação do Campo é apresentada como elemento que incorpora fundamentos sobre a relação entre a materialidade do campo e a identidade concreta e simbólica na luta de classes. Reafirmam-se as questões sobre discussão de conjuntura e ações dos últimos congressos, trazendo como elemento o novo programa chamado PRONACAMPO, que é visto nesse momento com expectativas sobre o dever de dar respostas às demandas da realidade rural e formar pessoas para viver conforme a realidade do campo.

Quadro 3: Propostas do PADRSS sobre Educação do Campo[124]

Ações Político-Sindicais Externas:	**Ações Político-Sindicais Internas:**
1. Defender a criação de políticas voltadas à educação do campo, cultura, esporte e lazer, acesso às tecnologias da informação e comunicação, com estrutura e acessibilidade, objetivando a permanência das pessoas no meio rural, especialmente da juventude; 2. Estabelecer uma parceria estratégica com organizações de representação de servidores(as) da educação, fortalecendo processos de diálogo e formação, para ampliar a prática, a concepção da educação, a pedagogia do campo e o desenvolvimento local sustentável; 3. Lutar pela criação de escolas no campo, inclusive de educação integral, e combater o fechamento de escolas existentes;	1. Ampliar e fortalecer os processos de formação de dirigentes, lideranças, jovens e mulheres, tendo a Educação do Campo como princípio orientador, articulada com as estratégias de formação político-sindical do MSTTR; 2. Assegurar os princípios que orientam a luta pela educação do campo, como estratégia de mudança para uma nova forma de pensar e agir na sociedade; 3. Fortalecer e ampliar, de forma articulada e estratégica as ações de educação do campo, em todas as instâncias do MSTTR, assegurando a construção e a implementação desta política pública nos

[124] Fonte: CONTAG (2013).

4. Lutar pelo fortalecimento da pedagogia da alternância como uma alternativa educacional e pedagógica, com o propósito de garantir educação de qualidade para a juventude; 5. Apoiar a luta de professores(as) do campo em defesa de melhores condições de trabalho, desde a perspectiva financeira, de infraestrutura e de formação continuada; 6. Incentivar, promover e fortalecer cursos de nível superior para todos os sujeitos do campo, em especial a juventude.	níveis federal, estadual e municipal, garantindo o pleno acesso dos trabalhadores(as) rurais e afirmando o campo como lugar de vida.

No mencionado congresso, a tônica do debate girou em torno das contradições da oferta e negação das políticas de educação do campo e do papel do movimento sindical dos trabalhadores na pressão pela efetividade e universalização das políticas. Um dos pontos levantados referiu-se ao fechamento das escolas do campo[125], fato denunciado em campanhas feitas pelo MST e que foi recorrentemente colocado neste contexto.

Durante o Governo Dilma, com base na luta e pressão pelo Movimento Nacional de Educação do Campo, com o mote "Fechar Escola é Crime", conquistou-se, contrariando os interesses de gestores locais de educação (estados e municípios), a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que estabelecia a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Dessa forma, tentava-se barrar o crescimento no número de escolas no campo fechadas, que, somente em 2014, figurou em 4.084 casos (TAFFAREL; MUNARIM, 2015).

Apesar disso, em seu segundo e breve mandato, sobretudo no primeiro semestre de 2015, ocorreram expressivos cortes no orçamento da educação e fechamento de escolas do campo. A política econômica tem relação com a implementação do ajuste fiscal e cortes orçamentários atingiram todos os ministérios, em especial o Ministério da Educação (19% de cortes) e o Ministério de Desenvolvimento Agrário (49% de cortes). Tal ação ia de encontro fundamentalmente ao lema de "Pátria Educadora", que nessa linha, seguia um caráter empobrecido e submisso à lógica perversa do capital e à sua

[125] Cf. CORDEIRO, T. G. B. F. O processo de fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro: a nucleação escolar analisada a partir da educação no campo. In: XXI ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 2012, Uberlândia - MG. Anais do XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2012, p. 1-12. Disponível em: <http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1066_1.pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2021.

irracionalidade com lucros, em detrimento da vida humana digna e de um projeto de nação (TAFFAREL; MUNARIM, 2015).

Nessa aliança orgânica entre burguesia e Estado restrito, observou-se um agravamento no tocante à coerção sobre as lutas sociais de trabalhadores organizados. De forma específica, observou-se a recorrência da judicialização de greves e manifestações, multas a sindicatos, criminalização de movimentos sociais, processos criminais a militantes, além do contexto de demonização das lutas sociais por parte da mídia.

É um contexto em que a Reforma Agrária não é pauta prioritária pelo governo, já que as frações agrárias compõem o poder e engendram contraforça por sobre as lutas organizadas dos trabalhadores. Apesar disso, as lutas dos movimentos sociais e sindicais sinalizavam algumas conquistas de programas, como o caso do que previa a criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo por meio de editais em 2008 – que deu base ao Programa Nacional de Educação do Campo, em 2012, no Governo Dilma Roussef. Porém, os programas de educação para o campo não atingiam a universalidade da demanda, fato que denota que a exclusão do acesso à escola e às políticas educacionais pelos campo era a tônica, e que se tratava de um projeto de exclusão estrutural. Um exemplo que ilustra esse cenário dramático é o fato de que, segundo dados do INCRA, nos oito anos de governo Lula (2003-2010), as matrículas do PRONERA não passavam de 300 mil (JESUS, 2015), um número que não atendia a necessidade de atendimento educacional no campo.

Com a frase "com o PRONACAMPO, nenhuma escola rural irá mais fechar", Kátia Abreu, representante da CNA e então Ministra da Agricultura, elogiou o novo Programa, quando da cerimônia de lançamento no Governo Dilma Roussef, intitulado "Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Instituído em março de 2012, inserido na Medida Provisória nº 562/2012, que foi transformada no Projeto de Lei nº 12.695/2012 e sancionada pelo Presidente da República em 25 de julho do corrente ano. O programa objetivava atender escolas do campo e quilombolas, levando em conta que são cerca de 76 mil escolas, com 6,2 milhões de matrículas e 342 mil professores, em quatro frentes: gestão e práticas pedagógicas; formação de professores; educação de jovens e adultos; educação profissional e tecnológica (MEC, 2012).

O PRONATEC Campo, refere-se à uma modalidade do PRONACAMPO em que o MEC faz uma dobradinha com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que assume a responsabilidade de mapear a demanda e contribuir com a pactuação de cursos. O MDA, por sua vez, já desenvolve, desde 1998, muito antes da criação do PRONATEC,

o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que financia cursos em diversos níveis, inclusive educação profissional, a partir da demanda dos movimentos sociais do campo. Na época da sua elaboração, as organizações do campo, como o MST, demonstraram preocupação sobre sua construção, uma vez que já havia o PRONERA, além das EFAs e CEFAs, que que poderiam atender essas dimensões tendo como eixo paradigmático a Educação do Campo. Além disso, colocava-se o risco de superposição de ações, que poderia ocasionar o prejuízo do PRONERA, como política de educação voltada para o campo (SANTOS, 2016).

Um dos eixos do PRONACAMPO fora o PRONATEC Campo, política de formação profissional para o campo que será aprofundada no próximo capítulo. Segundo Santos (2016), a construção desse programa ocorrera de "cima para baixo", o que teria revelado profundo desrespeito aos trabalhadores e às organizações campesinas, já que o PRONERA já atendia a educação profissional no campo, e com o protagonismo e a participação dos movimentos sociais em uma construção coletiva e orgânica. A prioridade do PRONATEC em detrimento do PRONERA torna-se notória no âmbito do programa de governo.

Observa-se que de um lado a educação no e do campo não se constituía como prioridade, e, de outro lado, o agronegócio expandia subvencionado pelo Estado restrito que, a partir de 2003, com a valorização das *commodities* recebeu maiores recursos para financiar seu crescimento. Para a safra de 2002/2003, foram disponibilizados 20,5 bilhões em crédito rural para fomentar a agricultura de mercado. Já em 2013/2014, os recursos ampliaram em aproximadamente 560%, atingindo 136 bilhões de reais (BRASIL, 2013).

Mesmo nesse contexto de profundas contradições que envolveram as relações Capital, Estado, Terra e Educação, a CONTAG avançou ao longo da década de 1990 rumo à consideração paulatina da educação no campo como questão fundamental e estratégica. Esse reconhecimento foi importante porque foi resultado do processo de articulação e organização política de APHs com organizações campesinas, como o MST, que ajudaram a construir e enriquecer filosófica e politicamente a compreensão da Educação do Campo como um paradigma em construção. Tal questão tem sentido na práxis política que envolve os enfrentamentos e as resistências em relação à hegemonia de classe burguesa. O envolvimento orgânico da CONTAG, a partir do final da década de 1990, com as lutas por terra, direitos e cidadania no campo ajudaram a tecer esse caminho, mesmo com o avanço do poder do patronato no campo.

Portanto, a CONTAG apresentou uma trajetória de construção de seu projeto de educação rural e formação profissional que não é linear, mas se molda em movimento com as situações concretas determinadas pela materialidade e com a dinâmica interna da relação dada entre este APH; bem como o nível de aproximação e distanciamento com a classe trabalhadora rural, em sua diversidade, e os demais movimentos sociais e sindicais no campo desde sua gênese.

A CONTAG em seus primeiros congressos, nas décadas de 1970 e 1980, tratava a questão escolar de forma genérica. A pauta recorrente era a de inserção de assuntos sindicais no interior da escola. Com a transição democrática e o contexto de forte debate pela escola pública e direito à educação, a escola rural começa a figurar como item importante ao lado da questão do analfabetismo de adultos e idosos. Na década de 1990, amplia-se, em certa medida, outros indicadores sobre a escola, como formação docente e metodologia da alternância.

A incorporação do chamado paradigma da Educação do Campo, ao longo dos anos 2000, como princípio no projeto político desse aparelho privado, faz-se, contudo, a partir de um debate de absorção de metodologia e princípios pedagógicos. Entretanto, não é observado nas análises documentais um esforço de disputa no âmbito da teoria política sobre a Educação do Campo – lócus em que o MST constrói com seus intelectuais orgânicos através de sua Pedagogia do Movimento –, no que se refere às concepções de sujeito, homem e sociedade, como referência de superação do capital e, portanto, como tendência de contra-hegemonia ao capital. Tal questão é posta, uma vez que, sucessivamente, é notado na narrativa um esforço de adaptação e acomodação do sujeito do campo ao quadro determinado pela economia política posta.

Portanto, tratar sobre a construção da Educação do Campo no âmbito das organizações da classe trabalhadora do campo deve passar pela problematização da hegemonia das frações agrárias no poder nos anos 1990 e 2000. Esta correlação de forças por domínio e direção da sociedade política para um projeto capitalista é possível de ser visualizada não somente através da expropriação do lucro e renda da terra subsidiada pelo Estado restrito, mas igualmente por meio do domínio de outras dimensões como a gestão político-ideológica da formação da classe trabalhadora rural a partir de uma agência privada de alcance nacional, como o SENAR, que também recebia subvenção de recursos públicos na oferta de educação a partir de seus interesses. Porém, nesse processo, de 1990 à primeira década dos anos 2000, tal questão não se faz sem conflitos. Ainda assim, os encaminhamentos definiram a reivindicação jurídico-político pela democratização da

gestão do SENAR pela CONTAG, entendida por esta confederação como necessária e estratégica, uma vez que detinha uma estrutura e recursos que deveriam servir e ser administrados na perspectiva dos trabalhadores rurais. Sobre essa questão é que o próximo subitem tratará.

CAPÍTULO 4: "CNA EDUCADORA" E A PEDAGOGIA DO AGRONEGÓCIO: O SISTEMA CNA/ SENAR/ ICNA (1991-2013)

O presente capítulo trata da atuação do SENAR como agência privada, que possui projeto político e pedagógico alicerçado, claramente expresso, a partir dos anos 2000, na negação da reforma agrária, criminalização dos movimentos sociais do campo e educação para o agronegócio. Pretende-se problematizar o SENAR a partir da década de 1990, como entidade que dimensionou, caracterizou e deu corpo à "CNA educadora", seguindo linha semelhante à que Mendonça (2017) traçou sobre a ABAG em estudos anteriores[126]. Para isso, buscou-se descrever a estrutura político-administrativa do SENAR, enquanto agência de formação gerida pela burguesia agrária, as disputas pelo SENAR, bem como analisar o projeto político-pedagógico de sociedade, desenvolvimento e sujeito no campo.

Foi possível identificar esse projeto manifesto na formação profissional rural dos trabalhadores do campo, na inserção feita nos costumes e no cotidiano das famílias campesinas, além da formação de intelectuais especializados com a oferta de ensino superior, construção de pesquisas próprias destinadas a justificar suas ações e, por fim, sua inserção nas escolas públicas para promoção da imagem positiva do agronegócio entre crianças e jovens das zonas rural e urbana.

Sobre o estudo de um passado recente, é importante colocar que Gramsci analisou "passado e presente" nos *Cadernos*, reafirmando que toda história é sempre contemporânea. Dessa forma, o presente é dotado de intensa historicidade. Assim, do ponto de vista das relações entre Estado, poder e luta de classes, é possível pensar que a permanência de relações desiguais de acesso à terra e ao conhecimento no campo no Brasil – intensificadas à medida que o capital avançou em suas feições contraditórias na organização das frações agrárias e no interior da sociedade política nos últimos anos – ajuda a refletir sobre as formas da educação rural ontem e hoje, e seus pontos de aproximação e distanciamento. Além disso, a problematização dessa questão foi feita a partir da mediação da categoria "Estado integral", no sentido de compreender a dialética das formas de dominação e resistência, envolvido em projetos de educação do consenso das massas populares do campo. Vale destacar que as observações teóricas em Marx e

[126] MENDONÇA, Sônia Regina. A ABAG Educadora: construindo a hegemonia do agronegócio, 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC51/mc511.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

Gramsci devem ser tomadas como "critérios práticos de interpretação histórica e política" e não como esquemas rígidos (MATTOS, 2009).[127]

Insere-se, ainda, a análise da educação para o agronegócio como pedagogia do consenso, que se articula à pedagogia da hegemonia, materializada na proposta educativa e em ações pedagógicas do Sistema CNA/SENAR, no período de 1991 a 2013. Tais ações se expandiram, sobretudo, com relação ao contexto de acirramento da luta pela terra e elaboração coletiva do paradigma da Educação do Campo – projeto societário construído pelos aparelhos de hegemonia dos trabalhadores do campo, ao qual a CONTAG se filia.

Dessa forma, a CONTAG e movimentos sociais do campo, como o MST, construíram, no período em estudo, ações e frentes de resistência e disputas pela "democratização" do SENAR no contexto de aumento da organização da Bancada Ruralista e suas "soluções de força", expressas nas pressões, ameaças, violências no campo[128] – e em sua impunidade –, criminalização das organizações campesinas e, consequentemente, contraposição ao projeto de Educação do Campo. Nesse turno, a Educação do Campo se estabelece como antítese histórica à educação rural forjada pelas frações dominantes. É necessário pensar que a educação rural, neste viés, está viva sob várias formas, entre elas: como modelo urbanocêntrico, através da precariedade nas escolas públicas rurais, mas também como projeto de sistematização do conhecimento a partir do agronegócio, defendido pela burguesia agrária. Para afirmar a Educação do Campo, há que se aprofundar, portanto, as problematizações acerca das diretrizes históricas que têm permanecido no âmbito das relações de poder, sobretudo, no contexto de redução do capitalismo neoliberal.

Desse modo, aborda-se o SENAR como agência educativa fundamental das frações agrárias organizadas em torno do sindicalismo patronal, que atua na formação de intelectuais conformados para o consenso ativo, que busca a mão de obra aculturada à ideologia de classe da burguesia, bem como intelectuais que ajudem na organização da cultura, na difusão de um projeto de classe e da hegemonia do saber e poder da classe dominante agrária.

---

[127] MATTOS, Marcelo Badaró. Qualificando a intervenção: conceitos de Gramsci, análise histórica da sociedade brasileira e projeto político socialista". In: _____. Reorganizando em meio ao refluxo: ensaios de intervenção sobre a classe trabalhadora no Brasil atual. Niterói, 2009.

[128] "Entre 1985 e 2018, 1938 pessoas foram executadas em conflitos por terra, água e trabalho no Brasil e 1789 desses casos (92%) continuam sem qualquer responsável julgado ou preso". DIAZ, João Cesar. Desde 1985, 92% das mortes no campo por disputa de terra seguem sem solução. *Último Segundo*, 12 jun. 2019. Brasil. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2019-06-12/desde-1985-92-das-mortes-no-campo-por-disputa-de-terra-seguem-sem-solucao.html>. Acesso em: 14 de março de 2021.

4.1 O SENAR como agência privada de Educação da CNA

Para iniciar a discussão, é importante fazer algumas colocações sobre a questão administrativa do SENAR, que tem a ver com entendimento sobre os limites do controle público sobre essa agência privada. Como já exposto, o SENAR conta, em sua configuração enquanto agência privada da CNA, com 27 administrações regionais, localizadas em todas as unidades da federação, e uma administração central, situada na capital federal. Nesse sentido, cabe às administrações regionais, segundo estatuto, a função de planejar e operacionalizar a Formação Profissional Rural (FPR) e a Promoção Social (PS), conforme seus recursos financeiros, materiais e contingente humano disponível. Cabe à administração central a responsabilidade de acompanhar, coordenar e assessorar as administrações regionais, garantindo a unidade institucional.

O "SENAR da CNA" assume, em sua natureza jurídica, a forma de personalidade jurídica de Direito privado. Como entidades paralelas ao Estado são classificadas em: Serviços Sociais Autônomos (SSA), as Organizações Sociais (OS) e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Estas entidades podem ser categorizadas, no âmbito da Reforma do Estado, como integrantes do chamado Terceiro Setor[129] sendo, portanto, uma agência de natureza privada.

De forma específica, o Sistema S enquadra-se nos SSA, uma vez que sua origem parte de autorização legal por parte do Estado restrito para criação pelas respectivas Confederações. Porém, segundo Di Pietro (2018), a autorização não teve por objetivo a *delegação* de atividades administrativas de titularidade do Estado (já que elas apenas desempenham atividade privada de interesse público). Sua função seria ministrar assistência ou ensino a certas categorias sociais ou grupos profissionais, sem fins lucrativos, sendo mantidas por dotações orçamentárias ou por contribuições parafiscais dos empregadores.

Nessa linha, não integrariam a administração pública, por não estarem relacionadas no artigo 4º, inciso II, do Decreto-Lei nº 200/1967, e no artigo 37 da Constituição Federal de 1988. Apesar disso, o Estado restrito atua na esfera da autorização

[129] Segundo Coutinho (2005), o termo Terceiro Setor começa a ser discutido no Brasil a partir da década de 1990, referindo-se as "organizações da sociedade civil sem fins lucrativos", criadas e mantidas com ênfase no trabalho voluntário e que visassem enfrentar os problemas sociais" (p. 104). Em torno de si reúnem o empresariado, bem como organizações privadas nacionais e internacionais, apoiadas na definição de que supostamente seriam entidades paralelas ao Estado, buscando ofertar de "forma voluntária" aquilo que este nega.

legal ao funcionamento, fomento e controle. Este situa-se na sujeição ao regime parcial de direito público. Dessa forma, há jurisprudência no TCU, por não integrarem a administração pública, acerca da não sujeição dos SSA à Lei de Licitação, mas somente os princípios gerais que regem a matéria, podendo, assim, ser contemplados em seus regulamentos próprios (Decisões nº 907/97, Plenário e 461/98, Plenário). Segundo o Acórdão nº 2.522/09-TCU, 2ª Câmara, "os serviços sociais autônomos (Sistema S) não se sujeitam aos ditames da Lei nº 8.666/1993, devendo disciplinar o assunto em regulamentos próprios, respeitados os princípios legais e constitucionais que regem a matéria" (DI PIETRO, 2018, p. 733). Pelo mesmo motivo de não integração à administração pública, o STF[130] decidiu pela não obrigatoriedade de contratação de pessoal por concurso público, garantindo, assim, que pudesse ter o seu pessoal regulado por contratos sem estabilidade.

Em um artigo que discute a natureza jurídica dos SSA a partir da análise das sanções aplicadas pelo Tribunal de Contas da União no SENAC/SC, Rosa (2014) questionou a oscilação no tratamento desta entidade pelos órgãos de controle ora como órgão público, ora como instituição privada. Pelo fato de atuarem ao lado do Estado restrito, segundo a pesquisadora, acabam gerindo recursos públicos de natureza tributária, qualificados como contribuições parafiscais, com objetivo de garantir o interesse público. O alcance legal dá-se a partir da lei nº 8.443 de 16 de julho de 1992, que dispôs sobre a Lei Orgânica do Tribunal de Contas da União e dá outras providências, que prevê no artigo 5º que a jurisdição do TCU abrange "[...] V – os responsáveis por entidades dotadas de personalidade jurídica de direito privado que recebam contribuições parafiscais e prestem serviço de interesse público ou social; [...]" (ROSA, 2014, p. 6). Por isso, o "Sistema S" deve ofertar vagas gratuitas, contudo, o percentual fixo de oferta não é determinado de forma clara[131].

A autonomia dessas entidades frente aos órgãos públicos de controle é uma questão que não envolve consenso, tendo em vista que parte da doutrina jurídica advoga que a existência de regulamentos próprios deveria garantir a gestão dos recursos à

[130] BRASIL. Recurso Extraordinário 789.874 Distrito Federal, Min. Teori Zavascki. *Supremo Tribunal Federal*, Brasília, DF, 17 set. 2014. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=7273390>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

[131] Conforme a Resolução 007/95 do Conselho Deliberativo, com base no inciso I do art. 8º do Regimento Interno, o SENAR deverá aplicar no mínimo 70% dos recursos destinados à atividade-fim nas ações de Formação Profissional Rural. Quando se tratar de programas especiais de FPR de cunho nacional, onde necessariamente haja recursos obtidos de outras fontes, esse percentual não será aplicado (BRASIL, 2005b).

margem da legislação pública. Como exposto acima, o TCU compreendeu o caráter privado da entidade, muito embora a execução de recursos parafiscais insira uma natureza pública na esfera de sua captação financeira, bem como no interesse público de seu espaço de atuação. Dessa forma, através do Processo TC 010.247/2004-4, que tratou sobre pagamentos de diárias em atividades do SENAR, que estariam acima do limite remuneratório previsto na CF, o TCU enfatizou o caráter público do sistema. A tese do TCU é que os serviços sociais autônomos, "por gerirem recursos de natureza pública, estão sujeitos aos princípios gerais que norteiam a execução da despesa pública" (SAUER; TUBINO, 2007, p. 10).

Para ficar mais claro, a fonte de recursos do SENAR se dava através da chamada "arrecadação compulsória" de produtores rurais tanto sobre a comercialização de produtos agrossilvipastoris, quanto sobre a folha de pagamento da empresa rural, valores esses recolhidos pelo poder público e repassado à instituição. Era previsto em regulamento que 80% destes recursos retornariam aos contribuintes diretos na forma de treinamentos e cursos de formação profissional, assistência técnica e ações de promoção social. Além disso, as atividades podem ainda ser subsidiadas por parcerias e convênios firmados com outras instituições privadas e/ou governamentais. Necessário destacar que, entre 2000 e 2006, o poder público arrecadou e transferiu para o SENAR cerca de R$ 884 milhões. Além disso, nos anos 1999, 2000 e 2002 recebeu, via convênio, o total somado de R$ 17.564.712,30. São valores vultosos e que se ampliaram de forma crescente à medida que o agronegócio avançava sob o território nacional e que as organizações das frações agrárias passavam a ter maior inserção no interior do Estado Restrito. Sobre isso, atestam os quadros abaixo:

Quadro 5 – Transferências de Recursos – 2000 a 2006[132]

Ano	SENAR (R$)
2000	41.180.722,58
2001	50.894.942,71
2002	99.542.030,60
2003	136.604.293,95
2004	189.207.907,91
2005	168.141.970,07
2006	198.440.938,55
Totais	884.012.806,37

[132] SAUER, Sérgio; TUBINO, Nilton Luis Godoy. A sustentação financeira de organizações do patronato rural brasileiro. *Revista NERA*, Ano 10, n. 11, jul./dez. 2007.

Quadro 6 – Recursos repassados através de convênios[133]

SIAFI	VALOR (R$)	DATA
	10.110.345,68	25/12/2002
	2.754.366,62	26/10/2000
	4.700.000,00	31/08/1999
TOTAL	R$ 17.564.712,30	

Anteriormente, a fonte de custeio da folha de salário, a exemplo do SESI e SENAI, passou para a arrecadação proveniente da comercialização da produção rural. Essa medida ocorreu após pressão dos empresários que culminou com a Lei nº 8.540/92, que dispôs sobre a contribuição do empregador rural para a seguridade social, estabelecendo em seu art. 2º que a contribuição da pessoa física, de que trata a alínea a do inciso V do art. 12 da Lei n° 8.212, de 24 de julho de 1991, passou a ser de um décimo por cento incidente sobre a receita bruta proveniente da comercialização da sua produção. Importante destacar que é possível encontrar conflitos intraclasse sobre a natureza obrigatória da referida arrecadação, bem como alegações de alguns empresários que não se sentiram beneficiados na formação de seu pessoal nas fazendas e negócios agropecuários diversos. Outros criticam a forma de gestão da CNA, e do SENAR, onde não há assembleia e a centralização de poder causa insatisfação na definição de diretrizes[134].

A respeito da sustentação financeira do SENAR, Sauer e Tubino (2007) afirmam que o SENAR gerencia recursos públicos, conforme sua finalidade que é a formação profissional rural. Porém, os autores argumentam que esses recursos, de acordo com auditorias e relatórios do TCU ao longo dos anos 2000, têm sido utilizados para financiamento de pessoal e das máquinas administrativas através de uma simbiose institucional entre CNA e SENAR ou de uma "relação promíscua", que se dava por meio de "[...] compartilhamento de estrutura física, confusão entre presidências das entidades e o controle político e administrativo que a CNA exerce sobre sua atuação[, que] tornam o Senar um eficiente sistema de arrecadação de fundos para a entidade" (MELO, 2006 *apud* SAUER; TUBINO, 2007, p. 8). Ou seja, as agências de controle concluíam, em relatório, que havia desvio de finalidade no uso dos recursos, que não eram destinados ao

[133] Ibid.
[134] Cf. FRIES, Valdir Edemar. CNA – A Falsidade, prometendo o verdadeiro. *Sucesso no Campo*, 10 mai. 2018. Disponível em: <https://www.sucessonocampo.com.br/cna-a-falsidade-prometendo-o-verdadeiro-4/>. Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

ensino e aprendizagem, mas sim ao custeio da máquina do sindicato patronal. Após detalhar os vários processos do TCU que atestam irregularidades, questionam sobre a necessidade de democratização da administração de um recurso público que deveria ser destinado aos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Além disso, criticam o fato de que não haveria justificativa político-ideológica que embasasse o fato de que serviços de educação e formação profissional, "aos mais pobres do campo", fossem administrados por entidades patronais (SAUER; TUBINO, 2007).

Sobre a organização e estrutura de funcionamento pedagógico, do ponto de vista histórico, convenciona-se, para este estudo, a organização em dois momentos. O primeiro, referiu-se à fase inicial de funcionamento, que é a última década dos anos 1900, onde se deu o começo da organização operacional do SENAR sob gestão privada da CNA, tendo como base a Pedagogia Liberal *stricto sensu*. O segundo momento, ou melhor, a década posterior, dá-se com a reorganização do modelo político pedagógico a partir da intensificação da organização das frações agrárias no poder junto ao Estado restrito, bem como a adoção do Sistema CNA/SENAR/ICNA, que trouxe como consequência a relação Estado restrito e consolidação da chamada "CNA Educadora", assentada na complexificação da Pedagogia Liberal, com adoção da educação para o agronegócio como eixo estruturante. Entende-se que a segunda fase é definida nesta periodicidade a partir do limite do recorte desta pesquisa, o que permite pensar que seu desenvolvimento continua em curso, guardadas as devidas especificidades do movimento histórico da conjuntura política na passagem para a segunda década do século XXI.

O primeiro momento, localizado nos anos 1990, foi marcado pela reestruturação administrativa como agência privada, incluindo-se aí a criação de unidades em cada estado do Brasil através das Federações Sindicais. Como já abordado em capítulo anterior, o SENAR passou por um processo de privatização de sua estrutura patrimonial, administrativa e pedagógica. Sofreu, portanto, nos dois primeiros anos de "recriação", uma adaptação ao modelo da CNA.

Nesse mesmo contexto, acirra-se "a batalha de ideias e projetos" que permeia a disputa das políticas públicas no campo. Sobre isso, demarca-se a intensificação do processo organizativo dos movimentos sociais do campo durante a redemocratização e a construção de um movimento nacional pela construção de uma política nacional de Educação do Campo a partir da década de 1990, após o Massacre de Eldorado dos Carajás que resultou na chacina de 19 "Sem Terra", mortos pelo aparato policial paraense. O embate no âmbito das políticas públicas pela afirmação do referencial político e

pedagógico da Educação do Campo amplia-se ao longo dos anos 2000, com a sistematização do pensamento e das pressões sociais sobre o Estado restrito na garantia da legitimação deste pensamento nos eventos, na legislação e em programas.

Um momento histórico importante, sobretudo para o MST, refere-se aos anos 1990, mais especificamente 1997 com o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária do MST, apoiado pela Universidade de Brasília (UNB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidades para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esse encontro serviu para se discutir e refletir os acontecimentos no campo e também a Educação neste espaço. Foi a partir desse evento que surgiram as discussões sobre a criação do PRONERA. A educação básica para as escolas do campo torna-se uma pauta que amplia e se relaciona com as dimensões infraestruturais pedagógicas, como é o caso da formação docente.

Como conquista, posteriormente, tem-se a Resolução CNE/CEB, de 03/04/2002, que por sua vez, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo como fruto de um debate ensejado pelos movimentos sociais. Promulgada pela Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002, posteriormente complementadas pela Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, afirmou a necessidade do reconhecimento da identidade peculiar das populações campesinas ou das áreas rurais como pressuposto para a aplicação de metodologias e propostas curriculares que promovam a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, por exemplo. Nessa Resolução, defendeu-se o reconhecimento de que a escola do campo tem uma identidade vinculada à realidade na qual está inserida. Nesta se reconhece, também, os conceitos de campo, escola do campo, reforma agrária e afirmação da agricultura familiar e desenvolvimento social como elementos que devem compor o corpo do pensamento pedagógico.

Ampliam-se inúmeras questões silenciadas na LDB nº 9.394/ 1996, envolvendo as populações rurais e urbanas. Ressalta-se, com isto, que, apesar das conquistas no âmbito da legislação, como é o caso das Diretrizes Operacionais, a educação no campo sofre a definição de projeto político e pedagógico divergente, segundo parâmetros que não se relacionam com esses dispositivos legais que reúnem os princípios da Educação do Campo e do reconhecimento dos campesinos como sujeitos e, não objetos, da formação.

Expressando essa contradição, Fábio Meirelles, que atuou no processo de pressão pela recriação do SENAR sob a tutela da CNA, em 2017, ao receber "Outorga do Colar de Honra ao Mérito Legislativo do Estado de São Paulo", afirmou que o SENAR foi colocado nas "mãos dos representantes legítimos dos produtores rurais"[135]. Sobre o SENAR, Meirelles declarou que esta entidade tem promovido a "inclusão do homem do campo", educando-o e capacitando-o. Observa-se que, para ele, o "homem do campo" é entendido como o indivíduo que, de forma abstrata, promoverá, com sua "extraordinária força inabalável", "avanço da agricultura brasileira" "graças à têmpera, à fé inabalável e às suas convicções". Traça um perfil distante ou até romântico acerca do trabalhador rural, "sujeito-alvo" que não estaria esquecido, já que seria uma preocupação fundamental sua educação pelo SENAR. Sobre essa responsabilidade atribuída aos chamados produtores, Meirelles (2009, p. 2) colocou:

> Cabe lembrar, ainda, que o Congresso Constituinte de 1988 e seus membros ilustres criaram o novo SENAR, passando a sua execução à responsabilidade das Federações de Agricultura do País e seus Sindicatos. Nesse sentido, oportuno ressaltar que a missão de educar, capacitar e promover a inclusão social do homem do campo vem sendo cumprida de forma eficiente e eficaz ao longo dos últimos 15 anos, por meio do desenvolvimento de ações de Formação Profissional Rural e atividades de Promoção Social, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, contribuindo para o grande avanço da agropecuária no que concerne ao aprimoramento dos conhecimentos e condições de aplicabilidade nas atividades agrícolas das mais avançadas técnicas do setor. Em São Paulo, ao longo de sua história, o SENAR-AR/SP realizou 55 mil treinamentos de capacitação profissional, com quase 1,5 milhão de participantes devidamente certificados.

Kátia Abreu, em 2009, apresentou uma proposta de reestruturação do SENAR, a qual denominou de "refundação do SENAR". O plano, segundo Abreu, baseava-se na ideia da defesa dos princípios de modernização e eficiência na produção do agronegócio, junto com a definição de Formação Profissional e Promoção Social que estivessem em consonância com diretrizes de "eficiência" da empresa rural e introdução do conceito de "responsabilidade social" no Sistema CNA.

> Essas serão as vertentes que nortearão a proposta de reestruturação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), apresentada ontem pela presidente da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) e do Conselho Deliberativo do SENAR, senadora Kátia Abreu, na sede da CNA, em Brasília. Ao detalhar a proposição aos 27 superintendentes estaduais da instituição, a senadora propôs batizar a ideia de Refundação do SENAR e

[135]Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/ementario/anexos/20170324-154332-ID_SESSAO=12596.html>. Acesso em: 23 de março de 2020.

> explicou que a proposta visa resgatar os objetivos originais da instituição (Formação Profissional Rural e Promoção Social) e atualizar os princípios que regeram o SENAR desde a sua fundação, há 17 anos.[136]

O SENAR começou a operar as atividades em 1993, dois anos após sua recriação. Os documentos[137], a partir desse momento, se dedicaram a detalhar a natureza do trabalho efetivado, quais seja: o conceito e as características do meio rural e do mercado de trabalho, a listagem das linhas de ação, subdivididas em áreas ocupacionais e ocupações do meio rural, os requisitos de cada ocupação para ações de qualificação e aspectos gerais importantes. Eles têm como função orientar os profissionais que vão atuar no interior da estrutura administrativa e pedagógica dessa agência, no tocante às especificidades do trabalho. Nesse momento, o agronegócio, como produção e ideologia, estava germinando e ainda não tinha se definido claramente como referência para a disputa de projetos sociais e políticos no campo. Isto se dará, de forma clara, a partir da década seguinte.

Segundo a Lei n° 8315/91, Decreto n° 566/92 e Regimento Interno, o SENAR assumiu como objetivos organizar, administrar e executar, em todo o território nacional, o ensino da formação profissional rural e a promoção social[138] dos trabalhadores rurais e dos trabalhadores das agroindústrias que atuam exclusivamente na produção primária de origem animal e vegetal. Além disso, tem como alvo a organização conceitual e metodológica, através do lançamento dos manuais e materiais instrucionais, contendo definições de princípios-chave. Como setores da economia abrangidos pela atuação da entidade, foram definidos os chamados produtores e trabalhadores rurais que exercessem nas seguintes atividades: agroindustriais; agropecuárias; extrativistas vegetais e animais; cooperativistas rurais; sindicais patronais rurais. Porém, o foco de defesa de interesses políticos e econômicos é direcionado aos associados do sindicato patronal, mais especificamente aos membros da burguesia agrária.

As diretrizes da LDB nº 9394 de 1996, do Decreto Federal nº 5.154 de julho de 2004, estabeleceram que a educação profissional seria desenvolvida através de cursos e

---

[136] KÁTIA Abreu apresenta proposta de reestruturação do SENAR. Notícias Agrícolas, 03 fev. 2009. Agronegócio. Disponível em: <https://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/agronegocio/39600-katia-abreu-apresenta-proposta-de-reestruturacao-do-senar.html#.YqnVnaHP25d>. Acesso em: 21 de janeiro de 2020.

[137] Lista da Série Metodológica lançada em 1994: 1. Princípios e Diretrizes da Formação Profissional Rural e Promoção Social; 2. Estrutura Ocupacional do Meio Rural; 3. Descrição das Ocupações do Meio Rural; 4. Processo da Formação Profissional Rural; 5. Programação das Ações de Formação Profissional Rural; 6. Terminologia da Formação Profissional Rural e da Promoção Social.

[138] O terceiro eixo de objetivo denominado Assistência Técnica e Gerencial (ATEG) é incorporado ao Regulamento em 2018, com o avanço de um debate de tecnificação, logística e gestão da agricultura de mercado.

programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Desta forma, o escopo do SENAR alcançaria essas dimensões mais amplas de atuação. Nestes termos, seus cursos e programas se inserem nas modalidades de educação não formal e formal. Na educação não formal, os cursos profissionalizantes têm a carga horária e o currículo definidos pela instituição ministrante, por vezes com base na legislação do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), e são denominados formação inicial e continuada (FIC). Já a educação formal constitui cursos regulamentados por legislação do âmbito do MEC, com cargas horárias mínimas definidas, podendo, ainda, tomar como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) – disponibilizada pelo MTE – para a composição dos currículos (BRASIL, 2013).

O "SENAR da CNA" abrange o território de Formação Profissional Rural (FPR) possuindo dimensões diferentes para necessidades formativas visando o alinhamento a uma pedagogia de mercado, a partir da concepção de "educação permanente". Além disso, como já colocado, passara, a partir da primeira década dos anos 2000, à composição enquanto Sistema CNA/SENAR/ICNA, que será tratado neste capítulo, abrangendo, na dimensão da FPR, a Educação Formal, na qual foi inserida a educação profissional técnica de nível médio[139], a educação profissional tecnológica de graduação e a pós-graduação. A partir de então, a Faculdade CNA é incorporada na estrutura para atender, sobretudo, as demandas específicas por profissionais para a inovação e tecnologia, lemas que ganham espaço na educação empresarial industrial e agrária nesse contexto.

Apesar de a formação profissional seguir as orientações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e, no que se refere às Américas, do Centro Interamericano para o Desenvolvimento e Conhecimento da Formação Profissional (CINTERFOR), e, no Brasil, do Ministério do Trabalho e Emprego, é dada ao SENAR certa autonomia na definição dos princípios e diretrizes específicos da formação profissional para o meio rural – autonomia esta justificada oficialmente devido peculiaridades (BRASIL, s/d)[140]. Porém, observa-se que a CNA, como APH que atua ativamente no interior do Estado, permite que o SENAR estabeleça a filosofia da

[139] Abrange os tipos: Qualificação Profissional Técnica, Habilitação Técnica e Especialização Técnica (BRASIL, 2013).
[140] Embora a cartilha "Conhecendo o SENAR" esteja sem a referência de ano de publicação, a mesma foi produzida durante a gestão de Kátia Abreu, que ocorreu no período de 2008 a 2015.

educação e o pensamento pedagógico sem interferências da sociedade política ou de segmentos antagônicos.

Permaneciam, assim, os eixos de Formação Profissional Rural (FPR) e Promoção Social (PS) para o trabalhador rural em centros instalados e mantidos pelo SENAR ou sob a forma de cooperação, dirigida pelos trabalhadores rurais. O SENAR não tem unidades de ensino. As salas de aula podem ser os locais onde o trabalhador e o produtor rural atuam como, por exemplo, uma área de plantação, um galpão da propriedade, embaixo de uma árvore e até na casa de um dos participantes do curso (BRASIL, 2005).

A formação Inicial e Continuada caracteriza-se, segundo o SENAR, como um processo educativo, "não-formal, participativo e sistematizado, possibilitando ao indivíduo a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho de uma ocupação (profissão)" (BRASIL, 2005a). Parte, assim, de referências que são "alimentadas a partir de estratégias voltadas para a formação integral do trabalhador, possibilitando demonstrações da articulação dos saberes (conhecimentos, habilidades e atitudes) pelos alunos" (BRASIL, 2013, p. 33). A "formação integral do trabalhador" não entendida do ponto de vista omnilateral, mas fragmentário e residual, já que a formação inicial (*Aprendizagem Rural e Qualificação profissional Básica*), por exemplo, pode "ser oferecida segundo itinerários formativos, de maneira livre, em função das necessidades das pessoas inseridas no setor agropecuário brasileiro", e a formação continuada (*Aperfeiçoamento, Atualização e Especialização*) "é o processo educativo que se realiza ao longo da vida, com a finalidade de desenvolver competências complementares, incluindo, quando necessário, a elevação da escolaridade básica do cidadão" (BRASIL, 2013, p. 34). Portanto, a concepção de formação integral tem a ver com a ascensão social, a partir das "necessidades de efetiva qualificação para o trabalho com perspectiva de elevação da condição socioprofissional do indivíduo" (BRASIL, 2013, v. 5, p. 17). São, portanto, pressupostos definidos pela educação neoliberal, a partir dos organismos multilaterais desde a década de 1990.

Logo, na dimensão da educação não formal, focaliza sua atenção na ocupação, no processo produtivo e no mercado de trabalho direto (BRASIL, 2005b). A FPR trabalha, nesse segmento, com 5 linhas formativas que abrangem, primeiramente, a "Qualificação", entendida como a "capacitação" para o "exercício da ocupação" destinada ao primeiro emprego ou a adultos que queiram mudar de profissão. Em seguida, a "Aprendizagem Rural", que se destina a jovens com idade entre 14 e 18 anos, sendo organizada em "tarefas de complexidade progressiva, de acordo com o desenvolvimento físico e

psicológico do aprendiz". A terceira linha é o "Aperfeiçoamento", voltado ao público beneficiário que já exerce determinada ocupação. A "Atualização" é utilizada quando se julga que os sujeitos necessitam de "novos conhecimentos ou habilidades para o exercício de sua ocupação, em decorrência de mudanças tecnológicas no processo produtivo". E, por fim, a "Especialização" é desenvolvida quando se pretende aprofundar seus conhecimentos em uma área específica de ocupação. Observa-se que a ideia de formação profissional rural é abrangente e atinge desde os que iniciarão o processo de inserção ao trabalho, como os que já estão exercendo ocupações profissionais no campo, bem como a formação continuada dos trabalhadores segundo as demandas que emergem no processo produtivo dos múltiplos setores[141] que abrangem o agronegócio.

Nesse sentido, as ações seriam realizadas de acordo com as "necessidades e interesses dos trabalhadores e produtores rurais, e baseiam-se no estudo do mercado de trabalho, que fundamenta e alicerça o SENAR para o desenvolvimento de ações mais contextualizadas com as necessidades e interesses das comunidades rurais" (BRASIL, 2005a). Porém, questiona-se os interesses de que classe social prepondera, uma vez que a CNA fazia recorrentemente defesas de que a educação precisava se alinhar e se comprometer com os interesses do mercado e da expansão do lucro do setor. Porém, os cursos, em sua maioria em formato FIC, de curta duração e residual no que tange ao desenvolvimento de conhecimentos qualitativos, não permitem que haja elevação de escolaridade, "o que para os camponeses significa manter sua perene condição de classe iletrada, disponível somente e nada mais que para o "trabalho no cabo da enxada" (SANTOS, 2016, p. 121). Sobre isso, Gramsci critica o rebaixamento cultural e escolar imposto às classes populares e propõe, através da educação unitária, a superação da discriminação travestida de projetos assistencialistas de proteção aos "grupos sociais subalternos" empobrecidos (NOSELLA, 2016). Tal caráter de escola com "liberdade, culta e viva", para uma educação científica e tecnologicamente avançada à classe trabalhadora do campo, não está presente na metodologia do SENAR.

Para a realização dos cursos e eventos de FPR e PS, bem como atividades especiais de profissionalização, as administrações regionais contam com o trabalho de três tipos de agentes: mobilizadores, instrutores e supervisores. Estes sujeitos não possuem vínculo empregatício tendo, assim, sua relação trabalhista regida por contratos temporários. São

[141] Os segmentos de ação alcançam os setores Primário (Agricultura, Pecuária, Silvicultura, Aquicultura e Extrativismo), Secundário (Agroindústria) e Terciário (Atividades de apoio agrossilvipastoril e Atividades relativas à prestação de serviços) (BRASIL, 2005).

intelectuais que exercem funções de organização e funcionamento das atividades em suas etapas. O mobilizador recruta e seleciona a "clientela", os locais dos eventos e a divulgação. O Instrutor é "o agente que conduz o processo de ensino-aprendizagem", já que ministra os cursos. Para tanto, deve "passar por treinamentos de metodologia da FPR e PS, ministrados por técnicos das administrações regionais ou por técnicos da administração central", para absorver o pensamento pedagógico do SENAR. O quadro de instrutores do SENAR é composto por profissionais de diversas áreas, como veterinários, agrônomos, técnicos agrícolas, artesãos, dentre outros. Os instrutores que atuam como docentes em sua prática educativa são formados, em sua maioria, em uma tradição de cursos de bacharelado. A supervisão é realizada por técnicos do SENAR, que acompanham, orientam, avaliam e coordenam os trabalhados realizados pelo instrutor e pelo mobilizador (BRASIL, 2005). Dessa forma, os instrutores do SENAR, que atuam como docentes, são importantes intelectuais orgânicos, muitas vezes formados através de cursos ofertados pelo próprio SENAR.

Os programas especiais da FPR têm periodicidade de funcionamento determinada e pretendem abarcar um fim singular, além de recursos financeiros e instrucionais específicos, como é o caso dos Programas: "Programa Empreendedor Rural", "Programa Sindicato Forte", "Programa Com Licença Vou à Luta", "Programa Negócio Certo Rural". Neste segmento, também se encaixa o PRONATEC Campo, que será discutido mais adiante.

A Promoção Social, por sua vez, refere-se à área de inserção comunitária, onde, por meio de estratégias de cursos, seminários, encontros e torneios, em um trabalho que qualificam como **educativo** e **preventivo,** baseiam-se na instrução sobre costumes e condutas para "melhoria da qualidade de vida do trabalhador, do produtor rural e de suas famílias", bem como "prevenção de doenças, combate à desnutrição e ao desperdício, incentivo à preservação e à conservação ambiental" (BRASIL, 2005). A chamada Promoção Social (PS) inclui sete áreas, como: Saúde, Alimentação e Nutrição; Artesanato; Organização Comunitária; Cultura; Esporte e Lazer; Serviços Comunitários e, por fim, Educação, onde está inserida, inclusive, a alfabetização de jovens e adultos, com cursos curtos de feição extensionista e, em certa medida, assistencialista (BRASIL, 2013). A CNA, por meio do SENAR, alcança o campo no sentido de "cooptação da classe trabalhadora rural por meio desse "capitalismo filantrópico"[142] que se apresenta com

[142] FONTES, Virginia. Capitalismo filantrópico? Múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. *Revista Marx e o Marxismo - Revista do Niep*, v. 8, n. 14, jan./jun. 2020. Disponível em:

prestação de serviços para o público em colaboração com o Estado, ao mesmo tempo que forma a força de trabalho para aumento da produtividade no campo" (LINHARES, 2021, p. 93).

A FPR e a PS são dimensões interrelacionadas na perspectiva do trabalho educativo do SENAR, uma vez que este é entendido como meio de "propulsão da profissionalização dos trabalhadores", já que permite que o ideário de formação adentre à casa e à cultura familiar dos trabalhadores, moldando perspectivas de vida e trabalho segundo o projeto político e pedagógico da agência da CNA. É uma estratégia de incorporação e docilização da mão de obra, de acordo com a ideologia dominante, a partir de cursos rápidos com caráter de treinamento que, via de regra, não permitem discussões de fundo, mas a adoção de práticas e modos de fazer, entendida no sentido restrito e fragmentado, e não no sentido gramsciano que entende a educação vinculada à prática, a partir da ação e da compreensão mais abrangente de mundo (processo histórico).

Integrante do chamado "Sistema S", autointitulada como a "verdadeira escola da terra", assume, a partir daí, como função, cumprir a missão estabelecida por seu Conselho Deliberativo, composto por representantes da classe patronal rural e representantes do Estado restrito, conforme estabelecera sua lei de criação. Há, portanto, uma relação orgânica ou até de simbiose, como já exposto, entre CNA e SENAR, uma vez que este último funciona como espaço de organização e difusão dos pressupostos políticos e formativos daquela.

Como já exposto, a complexificação da atuação educativo-formativa do CNA através do SENAR impulsionou, ao longo dos anos 1990, processualmente, a criação do chamado "Sistema CNA", modelo também presente nas demais entidades do "Sistema S" (RODRIGUES, 1998). Nesse sentido, o SENAR integra o Sistema do CNA, possuindo um lugar de destaque, uma vez que conta com uma interiorização e alcance nacional, estando submetido à Confederação. O Sistema CNA é composto por 4 entidades: a CNA, o SENAR, o Instituto CNA (ICNA) e a Faculdade CNA. Segundo seu projeto político e pedagógico, o Instituto CNA desenvolve estudos sociais e pesquisas voltadas para o setor agrícola, subsidiando o planejamento do portfólio de cursos ofertados e diretrizes seguidas. Como apontam informações contidas no *site* do CNA, o Instituto é uma associação civil sem fins lucrativos. Criado em 26 de março de 2009, desenvolve estudos e pesquisas sociais e do agronegócio, atendendo a demandas do Sistema CNA/SENAR.

<https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/351>. Acesso em: 18 de novembro de 2020.

Além disso, integra também o "Sistema", a Faculdade CNA, igualmente de caráter privado, que fora credenciada pelo MEC pela portaria 1.213 de 18 dezembro de 2013 (FACULDADE CNA, 2011). Esta faculdade é considerada a primeira voltada exclusivamente para o agronegócio e tem como um dos eixos fundamentais, segundo destacado por João Martins, Presidente do Sistema CNA/SENAR[143], ocupar-se da formação – de intelectuais orgânicos especializados – em tecnologia e inovação, sobretudo, relativa à gestão do agronegócio. Segundo Martins:

> *Daqui a 10 anos serão as novas tecnologias, novos conhecimentos e a nova gestão das propriedades que vão fazer com que a nossa agropecuária seja totalmente diferente do que é hoje. Isso não se faz com um toque de mágica. Isso se faz com pessoas competentes, que possam colocar a nossa agropecuária em um novo patamar de competitividade.*[144]

A Faculdade CNA atua: 1. Por meio do ensino presencial, formando profissionais destinados ao mercado de trabalho e para atuar como disseminadores; 2. Por meio do ensino a distância (EAD)[145] – a partir de 2016; 3. Por meio da pesquisa, buscando respostas para problemas que afetam o segmento do capital agrário; 4. Por meio da Extensão, com cursos, atividades e eventos que podem atingir tanto os grandes, quanto os pequenos produtores.

Sediada em Brasília, a modalidade presencial oferta o curso de Graduação em Agronegócio. Este Curso Superior de Tecnologia em Agronegócio visa a formação de técnicos especializados e tem a parceria, o suporte técnico e logístico e o apoio institucional do Sistema CNA/SENAR/ICNA. Além disso, oferta duas pós-graduações: Gestão de Projetos em Agronegócio e Gestão Empresarial em Agronegócio. Também dispõe de um polo presencial em Alexânia, município de Goiás – local profundamente

---

[143] FACULDADE CNA, 2016.

[144] FACULDADE de Tecnologia CNA inaugura sede própria. *Faculdade CNA*, 11 mai. 2016, Notícias. Disponível em: <https://www.cnabrasil.org.br/noticias/faculdade-de-tecnologia-cna-inaugura-sede-pr%C3%B3pria>. Acesso em: 12 de janeiro de 2020.

[145] Visando a expansão da área de abrangência, em 2016, a Faculdade CNA à Distância iniciara credenciamento junto ao MEC para a instalação de 19 polos de apoio nas seguintes cidades: Santa Izabel do Pará (PA); Gandu e Luís Eduardo Magalhães (BA); Cachoeiro do Itapemirim e Rio Bananal (ES); Barra Mansa (RJ); Manaus (AM); Cuiabá (MT); Campo Grande e Dourados (MS); João Pessoa e Campina Grande (PB); Palmas (TO); Maceió (AL); Alexânia, Valparaíso (GO); Fortaleza (CE); Parnamirim (RN) (FACULDADE CNA, 2016).

marcado pelo latifúndio e alternância de poder entre grupos ligados ao agronegócio (Ludovicos e Caiados) –, na sede do Sindicato de Produtores Rurais, onde mais de 30 profissionais cursaram a pós-graduação em Gestão Empresarial em Agronegócio (FACULDADE CNA, 2016). A delimitação das análises se pretende na definição do estudo do SENAR, porém se reconhece que as demais entidades do Sistema estão inter-relacionadas em seus princípios e ações, já que o SENAR apoia infraestruturalmente as demais entidades numa cadeia sistêmica.

A expansão de cursos tecnológicos em agronegócio é colocada por Junqueira e Bezerra (2015) como fruto das exigências das transformações produtivas do capitalismo por novas funcionalidades e qualificações dos trabalhadores para atender o agronegócio. A graduação e a pós-graduação ocorrerão com a criação da Faculdade CNA e terão como objetivo formar intelectuais especializados "à demanda de formação tecnológica de excelência", além da disputa pela produção de informações que embasem os discursos em prol do agronegócio, função na qual o Instituto CNA terá sua relevância. Insere-se, assim, na disputa pelo ensino superior direcionado ao agronegócio, configurando-se como "de acordo com as necessidades de reflexão acadêmica sobre os resultados das pesquisas, projetos, atividades e eventos realizados pela CNA e o Instituto CNA" (BRASIL, 2013, p. 36). O aparato filosófico e metodológico dos saberes científicos da Faculdade é legitimado pela ideia de produção e disseminação de conhecimentos, tendo como referência o próprio Sistema CNA/SENAR/ICNA e seus espaços de formação. Contribui, portanto, para a preparação de novos intelectuais que deverão atuar na criação e manutenção de um novo senso comum, reforçando, segundo Neves (2010), novas subjetividades coletivas necessárias à consolidação da sociabilidade burguesa.

Essa aproximação entre CNA e a Academia foi celebrada por Roberto Rodrigues, em 2007, quando a classificou como "notícia alvissareira", uma vez que iniciativas como esta poderão trazer "esclarecimentos definitivos" à sociedade quanto à "capacidade de produtores brasileiros assegurarem uma alimentação com qualidade para os consumidores nacionais e estrangeiros (...) sem prejuízo ao meio ambiente e com desenvolvimento democrático" (RODRIGUES, 2007, p. 49)[146]. Esta aproximação teria se dado com o lançamento do Prêmio SOBER[147]/CNA, durante Congresso da SOBER de 2007, para os temas Produção Agrícola e Meio Ambiente e Produção Agrícola e Questões

[146] RODRIGUES, Roberto. CNA e SOBER. Revista Agroanalysis, v. 27, n. 8, p. 49, ago. 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/agroanalysis/article/view/36087/34867>. Acesso em: 13 de janeiro de 2020.
[147] Sociedade Brasileira de Economia, Sociologia e Administração Rural (SOBER)

Fundiárias. E os "esclarecimentos" de que trata se referem ao fomento de produção científica que permita se contrapor a dados sobre os danos ambientais da monocultura, que incluem desmatamentos e agrotóxicos, bem como pesquisas que provem uma suposta ineficácia da Reforma Agrária. Sobre isso, afirmou-se:

> O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra revela que foram assentadas, até junho de 2007, mais de 1 milhão de famílias em áreas que ocupam 72 milhões de hectares. A área de produção de lavouras anuais ocupa, segundo o IBGE, 47 milhões de hectares. Ora, se os assentamentos de reforma agrária já ocupam uma área superior a da produção de grãos, qual a produção e a produtividade dos assentamentos, qual o custo para a sociedade e o benefício deles? Quantos foram consolidados e emancipados? E ainda cabe avaliar as questões indígena, quilombola, dos ciganos, das comunidades ribeirinhas, sendo essencial excluir da discussão o componente ideológico. Daí a importância da visão acadêmica, límpida e séria. Eis um bom desafio a quem se incline pelos legítimos interesses do agronegócio brasileiro (RODRIGUES, 2007, p. 49).

Rodrigues situa a CNA nessa trincheira, que a ABAG já disputa, há tempos, através do Programa de Estudos dos Negócios do Sistema Agroindustrial (PENSA)[148]. Esta entidade buscou integrar a "pesquisa acadêmica à realidade das organizações que lhe demandavam pesquisas, produzindo conhecimentos a serem aplicados aos negócios agroindustriais, fosse para empresas privadas, fosse para agencias do Estado restrito" (MENDONÇA, 2017, p. 8). Além disso, a ABAG buscou construir, através do PENSA, cursos voltados à sistemática e ideologia do agronegócio no sentido de compor uma espécie de "celeiro de intelectuais", educados "a partir da 'visão sistêmica do agribusiness', uniformizando o discurso de todos os envolvidos e negando a existência de tensões e conflitos entre eles, bem como de divulgar a imagem do agronegócio como "solução inexorável" para os problemas do país" (BRUNO, 2009, p. 45). Portanto, seu objetivo destina-se a formar quadros especializados para o agronegócio e realizar pesquisas sob encomenda **para empresas privadas**.

[148] "A ABAG formou, ao longo das últimas duas décadas, um braço pedagógico compreendido pelo Instituto PENSA, localizado na Universidade de São Paulo (USP) [...] O PENSA desde sua criação esteve situado fisicamente no interior da Universidade de São Paulo (USP) e recebeu verbas de empresas privadas e organizações do agronegócio brasileiro. O programa se dedicou tanto a programas regulares de ensino quanto à formação continuada, com destaque para os cursos dirigidos às empresas associadas" (LAMOSA, 2013, p. 5).

Trata-se, assim, da aproximação entre a Academia e os empresários, no sentido de instrumentalizar o discurso e, também, potencializar a disputa por políticas públicas para o "agronegócio". Dessa forma, as pesquisas são encomendadas e **pagas**, servindo tanto como suporte técnico-científico para os associados da ABAG, quanto para divulgação dos benefícios sociais e ambientais do "agronegócio" (LAMOSA, 2014). Fomenta-se, assim, a criação de pesquisadores de mercado que, ao passar por instituições formadoras para o trabalho complexo, dominem as técnicas e deem base política à sua legitimação.

A disputa do SENAR como instituição formativa é notória ao longo do seu processo de apropriação e definição de princípios e ações via CNA. A CONTAG, através de deputados e senadores aliados à questão agrária e aos trabalhadores rurais, tentou, ao longo dos anos 2000, fazer frente à hegemonia na gestão da atuação do SENAR. O que se observou, neste processo, fora a expressão do poder da organização de classe das frações agrárias que, através da Bancada Ruralista, conseguiram minar, em larga medida, as investidas da CONTAG. Com isso, o domínio da CNA, em alinhamento com as definições de formato também expressas em outras entidades do Sistema S em igual período, ajudou a complexificar sua rede em torno de uma agenda de transformação da CNA e do SENAR em uma espécie de par orgânico, uma vez que o Sistema CNA-SENAR, através de suas novas entidades (Instituto CNA e Faculdade CNA, por exemplo), passou a ser constituído pelas dimensões de estudos, pesquisas, planejamento, formação superior, pós-graduação, além das demais linhas já existentes do SENAR, como é o caso da Formação Profissional Rural e Promoção Social.

Observou-se uma ampliação do leque que atingiu segmentos diversos da vida e formação de sujeitos, sejam eles os chamados produtores rurais, sejam eles os sujeitos do campo, sendo que estes últimos necessitam, segundo o empresariado agroindustrial, aprender a trabalhar, pensar e viver de acordo com as demandas de quem paga o serviço de aprendizagem rural. Importante destacar que este projeto político e ideológico, alicerçado na chamada educação para o agronegócio, igualmente desenvolvido através de outras ações diversas, por aparelhos como a Associação Brasileira do Agronegócio, também buscou expansão junto às escolas públicas rurais, objetivando garantir a inculcação de valores relativos à aceitação do agronegócio como modelo legítimo na vida e no trabalho no campo.

4.2 O Sistema CNA/ SENAR/ ICNA e o projeto de educação para o agronegócio (1991-2013)

O projeto pedagógico da burguesia articula-se com o processo educativo em geral, que se desenvolve no conjunto das relações sociais determinadas pelo capitalismo (KUENZER, 2002). As mudanças no processo produtivo impuseram alterações e interesses do capital na definição da forma de educar as massas trabalhadoras no campo desde o final do século XX, período em que, sob o novo imperialismo, intensificaram-se as formas de exploração e dominação visando a reprodução ampliada do capital (NEVES, 2010). Trata-se do agronegócio como momento da agricultura capitalista em sua etapa "mais desenvolvida e perversa", que combina acumulação primitiva do capital com "territorialização mundial do comércio", intensificando a desigualdade e concentração de terra e poder em torno de uma pequena camada privilegiada constituída pelas frações agrárias. Diante disso, a classe trabalhadora do campo é exposta à subsunção ao mercado e ao regime de exploração do trabalho (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2013)[149].

O trabalho alienado esvazia a condição onto-histórica do trabalho, como a primeira mediação entre o homem e a realidade material, na medida em que o produto do seu trabalho e ele próprio tornam-se mercadorias, que ganham vida própria (MARX; ENGELS, 1989). A dimensão ideológica, nesse processo, é fundamental, uma vez que a ideologia, como imaterialidade da luta de classes, tem uma validade "psicológica", por ajudar a "organizar as massas" (GRAMSCI, 2001, v. 1). No caso da classe dominante, ajuda a aculturar a favor da manutenção de sua hegemonia.

Ao estudar a CNI, Rodrigues (1998), buscou analisar o pensamento pedagógico da burguesia industrial, no sentido de tentar trazer à luz o pensamento e o projeto educacional da classe dominante, voltando-o para a classe trabalhadora da zona urbana. Através desta referência, analisou-se a presença da burguesia industrial no campo da luta hegemônica a partir da construção de aparelhos imediatos de formação humana (a tríade pedagógica – SENAI, SEI e IEL). Assim, foi possível observar a educação rural, ou no campo como espaço de disputa ideológica para a definição de seus fins, objetivos,

[149] JUNQUEIRA, Victor Hugo; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Projetos Educacionais do Agronegócio: campo e cidade em questão. In: ANAIS do Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, UFSCAR, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a32-projetos-educacionais-do-agronegocio-campo-e.pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2020.

métodos e estrutura. Contudo, o conteúdo dessas disputas empresariais sofre adequações conforme o tempo, de acordo com as necessidades específicas do bloco histórico no poder (RODRIGUES, 1998). E o SENAR expressa essas demandas como agência de educação e produção de dados para fins privados, embora alimentada por recursos públicos através dos convênios.

Como assinalou Gramsci, toda relação de "hegemonia" é necessariamente uma relação pedagógica (GRAMSCI, 2001a). Dessa forma, não se restringe apenas a "relações especificamente 'escolares'", mas a relações que existem em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo em relação a outro indivíduo; e que dizem respeito também, e fundamentalmente, à materialidade e às relações de poder e hegemonia na luta de classes. Dessa forma, caberia questionar: quais princípios sustentam a educação para o agronegócio, desenvolvida pelo SENAR, enquanto agência privada da CNA? Quais os pressupostos que constituem as relações de poder e hegemonia no projeto educacional construído e efetivado pelo sindicalismo patronal rural?

Partiu-se de fontes documentais do Sistema CNA/SENAR, donde se intentou analisar as categorias Estado, trabalho, educação e formação profissional. Os documentos escolhidos para estudo do pensamento pedagógico do Sistema CNA/ SENAR no período aqui delimitado foram: "Terminologia da FPR" (1994); "Estrutura Ocupacional do Meio Rural" (2005); "Mercado de Trabalho: documento norteador" (2007), "Cartilha Conhecendo o SENAR" (s/d), "Série Metodológica[150] (1994; 2005b; 2013), "Relatório de Atividades" (2004; 2005), "Revista Cenário Rural, publicada pelo SENAR" (2008), "Relatório de Gestão – Administração Central" (2012), "Aprendizagem Rural: documento norteador" (2013).

Inicialmente, é necessário colocar que essa agência privada define a existência de "duas categorias de profissionais que constituem a clientela do SENAR: produtores e trabalhadores rurais" (BRASIL, 2005). Porém, esta definição produz problemáticas a partir da ótica do produtor, como: êxodo rural ("esse fenômeno normalmente traz problemas de ajustamento não só aos trabalhadores/produtores que abandonaram seus locais de origem, como também à população urbana") e a necessidade de mão de obra qualificada ("há, de forma esparsa, no meio rural brasileiro, uma agricultura emergente bastante tecnificada, exigindo, cada vez mais, a presença de profissionais qualificados") (BRASIL, 2005, p. 9). Dessa forma, observa-se que o SENAR tem sua função voltada,

[150] O SENAR atualiza sua Série Metodológica e, por conseguinte, sua metodologia de ensino periodicamente: a 1ª edição em 1994, a 2ª em 2005, a 3ª em 2009 e a 4ª em 2013.

em primeira instância, para as preocupações sobre a reprodução do treinamento e/ou qualificação da força de trabalho.

Portanto, as frações organizadas do agronegócio têm interesse em debater a educação, sobretudo a do tipo profissional. A educação, tomada como variável de desenvolvimento econômico (FRIGOTTO, 2010), neste caso específico ao setor agrário, é colocada como incremento importante à produção da mais-valia e lucratividade para reprodução da riqueza da burguesia agrária. A educação é estabelecida, assim, como vinculada ao processo produtivo de forma indireta e mediata. As concepções de trabalho e educação da CNA têm relação com o nascimento do padrão de acumulação flexível, e isto inclui a geração de um novo perfil de trabalhador para dar conta do novo contexto de reprodução do capital no campo.

A relação entre educação e trabalho é colocada pela CNA como coincidente ao "desenvolvimento capitalista". Dessa forma, o capital é visto como aquele que favoreceu o surgimento da necessidade da formação do trabalhador, fato justificado, segundo sua ótica, "porque esse modelo produtivo, além de requerer adestramento mínimo da linha de produção, precisou contar com um quadro de gerência e de supervisão bem preparado" (BRASIL, 2013, v. 5, p. 29).

Na visão da CNA sobre a história da educação rural, apesar de apontar a falta de oferta de escola, prepondera-se a carência na produção de profissionais qualificados. Sobre isso, defende-se que a demanda escolar no meio urbano foi "predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização" (BRASIL, 2013, v. 5, p. 29). Esse argumento é usado para sustentar a responsabilização dos próprios camponeses pelo não acesso ao direito à educação. Sobre isso, fora afirmado:

> Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (BRASIL, 2013, v. 5, p. 29).

A CNA traçou um discurso que nega que a fonte de construção da desigualdade estrutural é advinda das relações capitalistas. Dessa forma, os dados de distorção na educação no campo não teriam relação com as contradições engendradas pelo capital ou, mais especificamente, pelo capitalismo no campo. Como justificativa, há o argumento de que "a falta de escolarização profissional é o maior obstáculo da produção agropecuária, bem como de outros setores econômicos, como é o caso da indústria"[151]. Para sustentar essa visão, foi colocado por Otávio Celidônio, superintendente do SENAR-MT que, em Mato Grosso, 53% dos analfabetos estão trabalhando no campo, e, até 2050, o Brasil precisaria produzir 960 milhões de toneladas para atender à demanda imposta pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), que estimou uma população mundial de 9,3 bilhões de pessoas e uma demanda por alimentos 70% maior que a atual até lá. A educação, nesse sentido, é colocada como "fator de competitividade maior que a logística", uma vez que garantiria os interesses da produção do Agronegócio, ou como afirmou-se: "Quer queira ou não, a educação é que faz com que a gente tenha alguma gestão, que crie argumentos para a busca do precisamos"[152].

A educação profissional apregoada é colocada como importante, sobretudo, para os trabalhadores que já estão em atividade. A justificativa é que estes sujeitos tornariam mais competitiva a produção. Observa-se que o tipo de formação profissional mais rápida e mais barata permitiria formar um grande número de trabalhadores a serviço do manejo de técnicas e tecnologias desenvolvidas para maximizar a produção e, portanto, os lucros. Sobre isso, o superintendente do SENAR-MT, declarou:

> A educação profissional, para aquela pessoa que já está inserida no mercado, tem um papel ainda mais importante na nossa competitividade. A gente percebe também que a tecnologia já existe muito. Com a tecnologia que existe nós poderíamos produzir muito mais. Falta realmente mão de obra, falta preparo, não apenas para a mão de obra do dia a dia, até mesmo para o próprio produtor.[153]

---

[151] PETROLI, Viviane. "O agronegócio pede socorro para a educação brasileira", afirma Rui Prado. AgroOlhar, 11 nov. 2016, Notícias do Agronegócio, Capacitação. Disponível em: <https://www.agroolhar.com.br/noticias/exibir.asp?id=24411&noticia=o-agronegocio-pede-socorro-para-a-educacao-brasileira-afirma-rui-prado>. Acesso em: 16 de janeiro de 2020.

[152] PETROLI, Viviane. "Escolarização profissional é o maior entrave do agronegócio", avalia Otávio Celidonio. AgroOlhar, 5 nov. 2016, Notícias do Agronegócio, Capacitação. Disponível em: < https://www.olhardireto.com.br/agro/noticias/exibir.asp?noticia=escolarizacao-profissional-e-o-maior-entrave-do-agronegocio-avalia-otavio-celidonio&edt=15&id=24385>. Acesso em: 16 de janeiro de 2020.

[153] ibid

Em evento chamado “Educação para um novo tempo”, foi colocada como máxima que o agronegócio pede socorro à educação brasileira. Tal tese foi defendida pelo fato de que os intelectuais do Agronegócio destacaram que as tecnologias foram desenvolvidas para o Agronegócio, porém não se conseguiria assimilá-las no período escolar, e isso produziria sérios prejuízos ao setor. Para debater essa questão, e dar corpo aos argumentos, foram trazidos intelectuais como José Pacheco[154] e Celso Antunes[155], que se poderia classificar como inseridos na chamada Pedagogia da Hegemonia, na medida em que o ideário exposto se direciona para a difusão do conformismo nas massas populares, contribuindo para a conservação da hegemonia de feição social-liberal (NEVES, 2010).

José Pacheco destacou como problemática da educação brasileira o diagnóstico de que a política educativa está equivocada e as escolas estão organizadas de modo burocrático. Sua assertiva, não muito específica nas definições, evocou a linha de que a escola precisava se adequar a um novo mundo e suas tecnologias. Já Celso Antunes, que é consultor educacional do Canal Futura e sócio fundador do “Todos pela Educação”, intelectual que atua no empresariamento da educação, levantou como problema a dimensão pedagógica, que se apoiou no entendimento de que se deve mudar o modo de ensinar, propondo que se deve transformar o “saber e o fazer”. Sobre isso, expõe o seguinte:

> Isso tudo se aplica perfeitamente à cidade e ao campo. O que não quer dizer que seja feito da mesma maneira. Mas, a hora que o educador, seja ele pai, mãe ou professor, compreender que ele precisa levar a criança a aprender a se solidarizar e transformar o saber em fazer, ele está trabalhando novas maneiras no ensinar. Ele está mudando o conceito clássico da aula, do conteúdo, da avaliação.[156]

---

[154] Educador português, que coordenou o projeto “Fazer a Ponte”, desde 1976 até 2004, realizado na Escola da Ponte, da qual é idealizador. Atualmente, reside no Brasil, onde colabora no projeto Âncora – ONG que atua em Cotia (SP) sob modelos semelhantes ao da Escola da Ponte. Foi investigador do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no Projeto Brasília 2060 – Plano Estratégico para a uma Cidade Sustentável, onde desenvolveu pesquisa na área da Educação. No Ministério da Educação do Brasil, integrou o Grupo de Trabalho de Inovação e Criatividade da Educação Básica. Atua como diretor pedagógico da EcoHabitare Consultoria e Projetos Ltda., empresa social que promove iniciativas com foco na criação de comunidades sustentáveis a partir de comunidades de aprendizagem. Participa da Rede de Inovação e Criatividade da Educação do Sesc Nacional, atuando nos grupos de trabalho de Formação e Avaliação.

[155] Formado em geografia pela Universidade de São Paulo (USP), é Mestre em Ciências Humanas e Especialista em Inteligência e Cognição. Além disso, é consultor educacional do Canal Futura e Sócio Fundador do “Todos pela Educação”, assim como, membro consultor da Associação Internacional pelos Direitos da Criança Brincar, reconhecida pela UNESCO.

[156] PETROLI, Viviane. “O agronegócio pede socorro para a educação brasileira”, afirma Rui Prado. AgroOlhar, 11 nov. 2016, Notícias do Agronegócio, Capacitação. Disponível em:

Como “Metodologia do ensino da formação profissional rural e da promoção social”, o SENAR identifica-se a partir dos “quatro pilares da educação” de Jacques Delores (BRASIL, 2005b). Sinaliza que “a educação deve abranger quatro aprendizagens fundamentais, que são os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser” (BRASIL, 2005b, p. 16). O lema “aprender a aprender” remete, inicialmente, ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas, que deslocaram o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos (SAVIANI, 2008). Porém, essa concepção refere-se, nesses termos, à exigência de desenvolver a capacidade de adaptação à fase do capitalismo neoliberal, onde a flexibilidade e ampliação da esfera da empregabilidade são postas em evidência. Os intelectuais defensores dessa linha identificam o “aprender a aprender” como a necessidade de adaptar-se ao fim da estabilidade e da redução dos postos de trabalho na agricultura e na indústria.

Essa visão foi difundida desde a década de 1990, quando se publicou, pela UNESCO, o conhecido “Relatório Jacques Delors” (1996), que objetivava definir linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. Como diretrizes do Relatório, que era denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, definiam a “educação ao longo de toda a vida” para um mundo em transformação, que só seria possível se todos “aprendermos a aprender” (BRASIL, 2013, v. 5). Este pressuposto de educação permanente, bem como a Pedagogia das Competências foram inseridas nas discussões curriculares no Brasil a partir da década de 1990, como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) e das reformas educativas ao longo dos anos subsequentes (SAVIANI, 2008). Trata-se de pressupostos que se espalharam por diferentes espaços, desde escolas, ambientes empresariais, terceiro setor, entidades religiosas e sindicais, academias e clubes esportivos marcados, sobretudo, pela falta de exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem ao “gosto do clima pós-moderno” (SAVIANI, 2008, p. 434).

O pensamento soma-se à pedagogia do “aprender a aprender”, onde o conhecimento é tomado como “principal fator de produção” que se “coloca, assim, como competência fundamental para inserção numa dinâmica social que se reestrutura continuamente” (BRASIL, 2005, p. 9). Nestes termos, o “aprender a aprender” “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da

<https://www.agroolhar.com.br/noticias/exibir.asp?id=24411&noticia=o-agronegocio-pede-socorro-para-a-educacao-brasileira-afirma-rui-prado>. Acesso em: 16 de janeiro de 2020.

capacidade adaptativa dos indivíduos" (DUARTE, 2001, p. 36)[157]. Adaptação às competências necessárias às condições contraditórias e desiguais do capital, travestidas de "sociedade do conhecimento, sociedade aprendente, sociedade pós-moderna, mundo globalizado, mundo multicultural, trabalho em equipe, empregabilidade, parceria, produtividade" (SANTOS, 2013, p. 33) e toda uma longa lista de conceitos, categorias e atitudes às quais os profissionais devem se apropriar e se adaptar. Promove-se, assim, o desmonte da ideia de educação como apropriação de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade em direção ao aligeiramento dos saberes experimentais e dos conteúdos residuais.

Competências e habilidades compõem a sistemática acerca do conhecimento, encaixando-os no modelo da educação para o capital. Nesse sentido, o Sistema CNA/SENAR apregoou que a formação profissional trataria do "desenvolvimento de aptidões que possibilitem à pessoa o enfrentamento de novas situações", através do desenvolvimento de "competências exigidas no desempenho de uma atividade profissional" (SANTOS, 2013, p. 9), já que defendiam que "os conceitos de competência, desenvolvimento de habilidades e capital humano permeiam o cotidiano das instituições modernas, exigindo delas a busca incessante por novos conhecimentos" (SANTOS, 2013, p. 23).

> Por tudo isso, competência e laboralidade estão intimamente ligadas, pois o indivíduo necessita se encontrar na sociedade em condições de "navegar" entre várias tarefas profissionais, com um perfil constituído de saberes (saber ser, saber fazer, saber conviver e saber conhecer), sem os quais será muito difícil ser incluído de forma efetiva nessa sociedade. As instituições de educação profissional, incluindo o SENAR, têm importante papel na democratização de informações, necessitando, para tanto, produzir novos conteúdos, novas formas de organização de trabalho, de incorporação dos conhecimentos implícitos adquiridos na prática e de metodologias que proporcionem o desenvolvimento de capacidades como a resolução de problemas, a comunicação de ideias, a tomada de decisões, a iniciativa, a criatividade e a autonomia (BRASIL, 2005, p. 23).

[157] DUARTE, Newton. "As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento". *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

Nesse caso, tratava-se de cumprir a tarefa de dotar os sujeitos de comportamentos flexíveis numa sociedade que não dá garantias reais de satisfação das necessidades de sobrevivência. Assim sendo, "sua satisfação deixou de ser compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugadas à "mão invisível do mercado" (SAVIANI, 2008, p. 437). Adequação ao mercado e competitividade são, portanto, premissas primeiras ou fundamentais do trabalho pedagógico do SENAR.

O SENAR caracteriza o modelo adequado para tal fim como "modelo andragógico[158] moderno e ajustado à realidade dos que lidam com atividades rurais" no sentido de "capacitar o homem e a mulher do campo a enfrentarem um mercado de trabalho competitivo e cada vez mais seletivo" (BRASIL, 2005, p. 9). Discutindo a questão do conhecimento e sua apreensão, a noção estabelecida é de que o adulto, em meio à grande quantidade de informações do cotidiano, aprenderia com mais rapidez aquilo que tem "valor prático" (BRASIL, 2005b). Ou seja, desqualificam-se, totalmente, os conhecimentos/saberes próprios dos sujeitos trabalhadores do campo, negando-os e promovendo nova alienação.

O SENAR autointitula-se possuidor de metodologia de ensino própria para a realização da FPR e PS nos "ambientes reais do trabalho rural em todas as dimensões (agroindústrias, laticínios, usinas, pastagens, viveiros, currais, plantações, etc.)" (BRASIL, 2013). Ambientes esses que podem ser, portanto, improvisados, conforme a necessidade e o local da atividade pedagógica. Sobre isso, o termo "sala de aula", como já colocado, refere-se a qualquer espaço ou ambiente em que acontece uma situação de ensino-aprendizagem, podendo ser atribuído a um salão paroquial, a uma sala de um sindicato rural, cooperativa ou centro de treinamento, ou ainda a um curral, uma mangueira, um canavial, uma cozinha, uma pocilga, ou qualquer outro lugar onde possa acontecer a ação (BRASIL, 2008, p. 7). Além disso, como ampliação de "ambientes de aprendizagem", a partir de 2013, aponta-se que as metodologias e estratégias educativas do SENAR dos "princípios pedagógicos e andragógicos" assumem "ferramentas atualizadas", como a Educação à Distância (EAD), a Pedagogia da Alternância e a Formação por Competências, dentre outras (BRASIL, 2013).

Na primeira década dos anos 2000, a instituição se volta tanto para a difusão das tecnologias e gerencialismo para produtores quanto para a formação instrucional da mão

[158] Andragogia refere-se ao "ensino de adultos".

de obra, tendo por base princípios como cidadania, empregabilidade, empreendedorismo, iniciativa, produtividade, eficiência, entre outros (SENAR, 2013b). A partir da gestão da Kátia Abreu, a CNA passa por um processo de modernização interna, onde se estabelece, principalmente, a profissionalização de seus quadros técnicos, que passam a construir documentos técnicos e outros guias, que retiram dos discursos do presidente da entidade a centralidade administrativa. Partiu-se, ainda, da preparação da mão de obra para atender à demanda do empresariado agroindustrial, a partir de uma formação profissional para consciência da empregabilidade efêmera dos vínculos flexíveis, conforme a lógica do capital e trabalho no contexto neoliberal.

Nessa esteira, a promessa da empregabilidade emerge no processo de desmonte de direitos sociais ligados ao trabalho, reduzindo a dimensão do emprego a um sentido individual de adaptabilidade às demandas do mercado, que vê a estabilidade e garantias trabalhistas como custos que ameaçam o lucro e supostamente a capacidade de oferta de mais trabalho precarizado.

O empreendedorismo parte da ideia de criar "novas perspectivas de negócios" a partir de conceitos como "criatividade, autoconfiança, iniciativa, capacidade de decisão, automotivação, entusiasmo e principalmente trabalho em equipe", visando sucesso pessoal e profissional. Receituário baseado nos pressupostos liberais que fomentam a "elaboração e implantação de projetos de investimento de capitais".

A formação profissional, a partir da pedagogia do empreendedorismo rural, ajuda a formar um exército de reserva adestrado à ideologia do Agronegócio. Nesse sentido, o indivíduo é educado a se ver como empresário ou empreendedor e não como trabalhador vinculado a uma classe social. Diante disso, ele não precisaria lutar por terra ou direitos, mas buscar qualificação técnica para ascender socialmente e atingir a classe média. Ser produtivo e lucrar são os horizontes que esse sujeito deve perseguir a partir desses pressupostos.

> Esta concepção debate sobre "a metamorfose do campesinato" em "agricultor familiar". Os camponeses, ao romperem com a questão agrária como movimento de luta e resistência, nem vão se proletarizar nem se transformar em capitalistas. Mas também não continuarão existindo como camponeses, pois as relações camponesas são incompatíveis com as relações de mercado capitalista. Assim, estes sujeitos sofrerão uma metamorfose a partir da sua integração plena ao capital, auxiliados pelas políticas públicas, e se tornarão os agricultores mais eficientes de nossa época. Portanto, ao se transformarem em ex-camponeses, passaram a ser denominados de

> agricultores familiares, por serem profissionais, modernos ,integrados etc. Criando, assim, uma dicotomia na qual o arcaico, ineficiente, miserável e condenado a desaparecer é o camponês; e o moderno , eficiente, próspero e compatível com o mercado é o agricultor profissional, (MACEDO & BICALHO, 2019, p. 200)

Comentando a inserção do SENAR junto aos assentados da reforma agrária, alguns deles militantes do MST, Roseli Caldart chamou atenção para a questão da educação para o capital e negação do camponês enquanto classe social no pensamento pedagógico do SENAR. Sobre isso, destacou:

> Não se trata de ser contra alguém fazer um curso para aperfeiçoar a horticultura, por exemplo. Não se trata também de rechaçar em bloco o programa. O problema é a lógica embutida, porque a pessoa pensa que está melhorando, mas está sendo capacitada para ser destruída como camponês", define Roseli Caldart. E completa: "Não existe agronegocinho" (GUIMARÃES, 2014, p. 7).[159]

Busca-se, assim, que os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora do campo se desvinculem de suas bases sociais e transformem-se em intelectuais reprodutores da ideologia da classe dominante, fortalecendo a sociedade burguesa. Nesse caso, os sujeitos-alvo desse projeto são o agricultor familiar e o pequeno agricultor, que deveriam ter barreiras que ajudem a impedir um possível contato com os movimentos sociais do campo. Dessa forma, criminalizar, judicializar, desmobilizar e isolar os movimentos sociais e sindicais do campo são estratégias usadas para favorecer esse projeto.

O SENAR constitui a materialização de um projeto próprio de educação rural legitimado pelo CNA, que se coloca como experiência exitosa, contraposta ao paradigma da *Educação do Campo*, atacada jurídica e politicamente como espaço de difusão de ideologias consideradas subversivas, vide ataques da Revista *Veja*[160], bem como as tentativas de fechar Cursos do PRONERA[161]. Além disso, percebe-se que o SENAR

---

[159] GUIMARÃES, Cátia. "Educação profissional no campo". *Revista POLI*: saúde, educação e trabalho, ano VI, n. 34, mai./jun. 2014. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/revista_poli_-_34.pdf>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2017.

[160] AZEVEDO, Reinaldo. União financia universidade para quadros do Movimento dos Sem-Terra.*Veja*, 27 jul 2008, Brasil. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/uniao-financia-universidade-para-quadros-do-movimento-dos-sem-terra/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2017

[161] Um exemplo, entre outros, é a Ação Civil Pública (ACP), ajuizada, em 2008, pelo Ministério Público Federal (MPF), registrada sob o nº 2008.35.00.013973-0/GO e processada e julgada parcialmente

também fortalece a CNA em diferentes vias. Um exemplo disto é o decreto do Governo Temer que reservou parte do orçamento do SENAR para o financiamento do sindicalismo patronal. Pelo decreto, publicado em fevereiro, até 5% sobre a arrecadação do SENAR ficavam reservados para a Confederação. Um valor expressivo fortalece a entidade patronal já que, só em 2017, o repasse da arrecadação federal ao SENAR chegou à R$ 829,1 milhões[162], um valor vultoso considerando os cortes orçamentários às políticas sociais implementadas pelo mesmo governo.

Um dado importante que é inserido a partir de 2013 em documentos pedagógicos, de forma clara, ao contrário das Séries Metodológicas anteriores, é que os parâmetros de desenvolvimento de ações e atividades do SENAR apontam como singularidade de identidade "o atendimento às demandas do agronegócio como essencial ao SENAR, para sintonia com o mercado de trabalho rural e alcance de sua missão institucional" (BRASIL, 2013, p. 16).

Nesse processo, primeiramente, nega-se as críticas à grande produção agrária como cultura do atraso, exploração, poluidora e de dizimação ambiental, para fundar a imagem da tecnologia, modernidade e oportunidade. Soma-se a isso a crença na imprescindibilidade da agricultura de mercado para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Forja-se, assim, uma nova educação de tipo agrário, fundamentada nos princípios do Agronegócio como base material e como ideologia, uma vez que este modelo de produção, além de apresentar um caráter de "economia política", no sentido das "alianças de classe social para a captura do excedente econômico", articula-se enquanto "política econômica explícita de Estado" e "projeto de hegemonia ideológica" (DELGADO, 2013, p. 61).

Apoia-se, nesse sentido, em referenciais de uma pedagogia alicerçada em princípios liberais, onde os cursos trabalhariam noções sobre agronegócio que produzissem um encantamento sobre o trabalho e a produção deste setor. Fazem parte dessa empreitada a eliminação, sobretudo, das contradições e desconfianças relativas às questões ambientais, agrárias, trabalhistas e dos agrotóxicos, por exemplo.

Para tanto, o combate às visões críticas, vilanizadas como fatores de difusão de supostas distorções sobre o Agronegócio, é posto como linha de ação prioritária. Tal

---

procedente pela 9º Vara Federal da Seção Judiciária do Estado de Goiás, determinando-se a extinção da primeira Turma de Direito do PRONERA, iniciada em 2007.

[162] PUPO, Fábio. Decreto de Temer reserva orçamento do Sistema S para a CNA. *Valor Econômico*, Brasília, 27 jul 2018, Brasil. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/5693127/decreto-de-temer-reserva-orcamento-do-sistema-s-para-cna>. Acesso em: 05 de setembro de 2018.

questão começa a ser difundida, caracterizando debates críticos sobre dados acerca da questão da terra, monocultura, estrutura fundiária, questões climáticas e assuntos relativos à poluição e desmatamento como temas ideologizantes, próprios de docentes "marxistas e comunistas". Tal questão vai ao encontro de fenômenos como Movimento Escola Sem Partido lançado em 2013, que visou uma "reforma moralizante", defendendo um projeto de lei que existia desde 2004, proposto pelo advogado cristão Miguel Nagib, que defendia o combate a uma suposta doutrinação ideológica e "ideologia de gênero" nas escolas, a qual violaria a liberdade de crença e consciência prevista na Constituição de 1988 (TOMMASELLI, 2018).

No *site* do Projeto Escola Sem Partido, movimento que irá dar voz aos setores dominantes na perseguição ao pensamento crítico na escola, há a presença do artigo "Difamação contra o agronegócio vai continuar", publicado em 23 de setembro de 2011, por Luís Lopes Dinis Filho, professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná, que destacou em seu texto que os docentes "difamam" o agronegócio por ignorarem dados (A *Pesquisa de Orçamentos Familiares 2002-2003* – POF, do IBGE), de que, ao lado do avanço do agronegócio, a partir dos anos 2000, a desnutrição seguiria acabando. Estabeleceu, assim, a relação de que não há o reconhecimento de que o Agronegócio estaria promovendo o fim da fome, o que o tornaria injustamente caluniado, segundo ele. Sobre isso, colocou:

> Daí ser completamente absurda a visão de que o Brasil estaria vivendo o paradoxo da fome em meio à abundância de produtos agrícolas. A *Pesquisa de Orçamentos Familiares 2002-2003* – POF, do IBGE, comprova que a exposição das pessoas à desnutrição declinou de forma rápida nas últimas décadas, até quase desaparecer. No período dessa pesquisa, a desnutrição atingia apenas um pequeno percentual da população feminina das áreas rurais do Nordeste e das mulheres do estrato mais pobre da população brasileira, formado pelas famílias com rendimento mensal per capita de até um quarto de salário-mínimo. De outro lado, essa mesma fonte mostra que 24% dos homens e mais de 40% das mulheres desse estrato estavam então com excesso de peso ou obesidade![163]

Caracterizou os argumentos dos professores críticos como "simplistas", parciais e sem consistência. Houve vigilância sobre o ensino ministrado pelos professores, por meio

[163] Difamação contra o agronegócio vai continuar - Escola Sem Partido. Disponível em: <Difamação contra o agronegócio vai continuar - Escola Sem Partido>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

de perseguição às abordagens que tomam dados objetivos que expõem as contradições e distorções históricas que a monocultura e o latifúndio produziram na história social e política do país, sendo elas criminalizadas[164] e denominadas de pautas militantes. O Projeto Escola Sem Partido, ao defender uma espécie de "lei da Mordaça", tentou implementar um tipo de ensino neutro que, porém, do ponto de vista do Agronegócio, seria parcial ao mesmo. A "mordaça", portanto, só caberia nas "bocas" daqueles que expõem a realidade concreta da produção do Agronegócio, e tal exposição é tratada por aqueles como difamações em vez de abordagens científicas sustentadas por dados sistemáticos.

> O simplismo dos argumentos demonstra que o agronegócio continuará sendo difamado diariamente por professores e autores de livros didáticos que falam sobre agricultura e fome sem nunca terem consultado a POF e as informações do IBGE sobre produtividade agrícola. A visão torta dos professores deriva da má qualidade dos livros didáticos e também da falta de leituras outras que não a desse tipo de livro. Mas a causa principal está mesmo é no alinhamento incondicional dos professores e pesquisadores aos movimentos de "luta pela terra". É por se apegarem aos dogmas ideológicos de organizações como o MST que os professores persistem no engano mesmo quando confrontados com indicadores que nunca tinham se dado ao trabalho de consultar. Como diz o ditado: "*o pior cego é aquele que não quer ver*"[165].

Em artigo "Nas escolas, produtor rural é explorador do trabalhador que produz para exportar e deixa povo passar fome", publicado em 2013, Kátia Abreu declarou que o marxismo e suas variações constituem as principais ferramentas conceituais que os alunos brasileiros aprendem nas escolas de todo o país. Desta assertiva, Abreu depreende que o referencial marxista possuiria domínio cultural nas escolas e seria culpado em difundir uma suposta visão dicotômica de explorador e explorado, o patrão e o trabalhador, o rico e o pobre, o agronegócio e a agricultura familiar. Kátia Abreu defendia, indo ao encontro de referenciais pós-estruturalistas, que não existiria luta de classes e, portanto, seria equivocado ou até mesmo anacrônico, estabelecer relações entre polos

---

[164] MERLINO, Tatiana. Professora do Mato Grosso do Sul é coagida por "menosprezar agronegócio" em sala de aula. *O Joio e O Trigo*. 13 dez. 2021. Ambiente e Agronegócio. Disponível em: <https://ojoioeotrigo.com.br/2021/12/professora-do-mato-grosso-do-sul-e-coagida-por-menosprezar-agronegocio-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

[165] Difamação contra o agronegócio vai continuar - Escola Sem Partido. Disponível em: <Difamação contra o agronegócio vai continuar - Escola Sem Partido>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

opostos. Não há, na visão de Kátia Abreu, conflitos, porque não haveria polos antagônicos na questão da agricultura (de mercado), já que o Agronegócio seria a grande fonte de riqueza que alimenta todos e enriqueceria o país de uma forma geral e democratizante. Deveria, portanto, sob sua ótica, ser ovacionado e não criticado.

Nesses termos, a postura de relativismo sobre a leitura da realidade material encontra certa correspondência nos discursos e práticas de dominação. Kátia Abreu sintetiza um argumento de que a imagem do grande proprietário também seria alvo de equívocos, já que este seria denominado de "latifundiário que explora trabalhadores – em alguns casos em regime de escravidão – e que produz alimentos para exportação deixando o povo passar fome"[166]. Rejeita, assim, a categoria de que o pequeno agricultor é um campesino, "vítima em potencial", que logo "venderá sua propriedade para o cultivo da monocultura". A ideia é reconstruir a história social do país a partir da perspectiva do chamado "produtor rural" e a partir da ideia de que "o setor rural, desde os tempos do descobrimento, representa importante parcela das riquezas nacionais, e continua sendo retrato deste imenso Brasil que dá certo" (BRASIL, 2005, p. 33). Tal ideia tem sido alvo de investimento para se tornar o ideário dominante no contexto de embates, seja na Academia, seja na escola ou na indústria cultural.

Kátia Abreu teceu uma espécie de denúncia de que as ideias críticas ao Agronegócio presentes em livros didáticos, como os escritos por Mario Schimdt e José William Vesentini[167], seriam ideias dominantes advindas de um "marxismo cultural", que direcionaria o pensamento de jovens brasileiros. Diante disso, afirmou: "Eis a mentalidade que está sendo gestada no país, inculcando preconceito e ignorância nos nossos jovens. E tudo com dinheiro público, dos contribuintes. É essa a educação que queremos?"[168]. Para Abreu, "a educação no campo é da maior importância para fazer com que o agronegócio seja cada vez mais pujante"[169] e, para isso, precisaria estar longe de ideias comunistas. A então presidente da CNA tratou a noção de produtor rural de forma ampliada, tomando como perspectiva a noção de categoria de classe (A, B, C, D, E)

---

[166] ABREU, Kátia. Doutrinação e demonização. *SENAR Maranhão*. 15 out. 2013. Artigos. Disponível em: <http://senar-ma.org.br/doutrinacao-e-demonizacao/>. Acesso em: 10 de março de 2020.
[167] Respectivamente, autores de "Nova História Crítica" e "Brasil: sociedade e espaço".
[168] ABREU, Kátia. Doutrinação e demonização. *SENAR Maranhão*. 15 out. 2013. Artigos. Disponível em: <http://senar-ma.org.br/doutrinacao-e-demonizacao/>. Acesso em: 10 de março de 2020.
[169] PRESIDENTE da CNA fala no abandono do ensino rural e diz que nenhuma escola vai mais fechar com o PRONACAMPO. *Portal do Agronegócio*. 21 mar. 2012. Disponível em: <https://www.portaldoagronegocio.com.br/politica-rural/outros/noticias/presidente-da-cna-fala-no-abandono-do-ensino-rural-e-diz-que-nenhuma-escola-vai-mais-fechar-com-o-pronacampo-26786>. Acesso em: 11 de março de 2020.

segundo definição do IBGE. Dessa forma, diferencia de acordo com a renda e o tamanho da propriedade, tomando como referência o critério econômico. É, portanto, uma forma de despolitizar e apagar/negar categorias coletivas como campesinato e trabalhadores, que têm uma relação política e histórica de organização classista. Sobre este ponto, defendeu:

> "(...) infelizmente, ainda temos um Brasil que o Brasil desconhece. Um país que tem exportado e garantido o superávit comercial brasileiro há 15 anos, que emprega 36% da mão de obra, mas que precisa também da educação para tornar o agronegócio ainda mais pujante", afirmou a senadora. Segundo a presidente da CNA, a educação é fundamental para garantir renda aos produtores rurais. Ela informou que, hoje, há 3,5 milhões de produtores rurais nas classes D e E, e que a ascensão social destas pessoas depende de investimentos em educação[170].

A educação, nesse viés, teria como horizonte tornar o trabalhador rural um membro da classe média. A ascensão social, portanto, é o mote dos argumentos acerca das políticas. A tese defendida é a de que a política da reforma agrária proporia a favelização, enquanto a proposta da CNA buscaria o enriquecimento dos indivíduos que trabalhassem arduamente nas cadeias produtivas do agronegócio. A pesquisa "Perfil dos Assentamentos Rurais" (2009), encomendada pela CNA ao IBOPE, foi utilizada para negar a política de reforma agrária e afirmar as propostas de regularização fundiária e produção de mercado. Além disso, lançava-se contra o projeto de luta pela terra do MST, ao dizer que este teria interesse em "eternizar e manter a pobreza e dependência dos assentados"[171]. Dessa forma, reedita-se a ideia de "Novo Jeca Tatu" como o sujeito empobrecido, não pelas situações estruturais de desigualdade, mas supostamente por falta de visão e atitude para o trabalho, adjetivando-o, assim, como "preguiçoso" e "acomodado", como características de quem se vincula às organizações campesinas. Esta imagem é atribuída aos sujeitos do campo que se organizariam em movimentos sociais, como o MST. É uma disputa política de imagem cheia de símbolos ideológicos, como a capa do Boletim Informativo da FAEP abaixo:

[170] Ibid.
[171] Boletim informativo, sistema FAEP, ano XXIV.

Figura 1: Capa do Boletim Informativo do Sistema FAEP, 2009.

Portanto, Abreu defendeu que a educação no campo deve ser "um trabalho desenvolvido" com a participação da CNA e demais setores representativos das frações agrárias. Que estes representariam o progresso, enquanto o ideário defendido pelo MST levaria os sujeitos à miséria. Esta imagem representa a negação do projeto de campo e Educação do Campo defendida pelo MST. É a ilustração da luta de classes e o pensamento ideológico que instrumentaliza a classe dominante e que encontrou apoio e orientação na sociedade política. Um exemplo que ilustra esse cenário é o seguinte:

> Para a presidente da República, Dilma Rousseff, a educação no campo deve ser um trabalho desenvolvido não apenas na esfera federal, mas deve envolver também a participação da CNA e outras entidades representativas do setor rural, além dos governos estaduais, prefeituras, iniciativa privada e entidades de classe. Apoiou, também, a afirmação da senadora em relação à importância do agronegócio para a economia brasileira, responsável pelo superávit da balança comercial brasileira. Neste contexto, defendeu a participação de todos os produtores para que o Brasil possa continuar ampliando a produção. "Temos dois desafios. Um é desenvolver a agricultura para garantir um mercado interno

> abastecido por pequenos, médios e grandes agricultores. Também temos que mostrar a nossa condição de melhor agricultura do mundo desenvolvendo uma produção cada vez mais sustentável", afirmou a presidente da República[172].

Do ponto de vista ampliado, assim, o Estado está presente no seio das relações de produção e modifica-se segundo os estágios e as fases do capitalismo, agindo e interferindo para manter a "infraestrutura material" da produção (POULANTZAS, 1985). Dessa forma, a aliança entre as frações agrárias e os governos nos últimos anos garantiu que houvesse ampliação do projeto de educação para o agronegócio a partir do SENAR, não somente através de convênios firmados com agências do Estado restrito, mas, também, de forma direta sobre as escolas públicas do campo (e da cidade), como se verá mais à frente.

Diante disso, importante considerar que, no léxico gramsciano, "formação" aponta para o sentido da elaboração de um "novo tipo de homem" que abrange a construção de uma consciência coletiva que concorre para um modo de pensar e operar homogêneo (BARATTA, 2017). Tal intento formativo está ligado a um projeto de poder hegemônico ou contra-hegemônico. Essa relação entre saber e poder se sustenta na materialidade institucional do Estado restrito no contexto da sociedade do capital. Materialidade esta expressa nas relações de dominação que, segundo Poulantzas (1985), situam-se na *ossatura material* do Estado. Sobre isso, afirma o autor:

> É a monopolização permanente do saber por parte do Estado-sábio-locutor, por parte de seus aparelhos e de seus agentes que, determina igualmente as funções de organização e direção do Estado, funções centralizadas em sua separação específica das massas: imagem do trabalho intelectual (saber-poder) materializada em aparelhos, face ao trabalho manual tendencialmente polarizado em massas populares separadas e excluídas dessas funções organizacionais (POULANTZAS, 1985, p. 63).

Como apontou Baratta (2017, p. 315), referindo-se à formulação de Gramsci, "nada é óbvio, simples e espontâneo na formação. O trabalho educativo-formativo do

[172] PRESIDENTE da CNA fala no abandono do ensino rural e diz que nenhuma escola vai mais fechar com o PRONACAMPO. *Portal do Agronegócio*. 21 mar. 2012. Disponível em: <https://www.portaldoagronegocio.com.br/politica-rural/outros/noticias/presidente-da-cna-fala-no-abandono-do-ensino-rural-e-diz-que-nenhuma-escola-vai-mais-fechar-com-o-pronacampo-26786>. Acesso em: 11 de março de 2020.

‘intelectual de profissão’[...] confronta-se ou deve confrontar-se com a peculiaridade de ‘cada camada social’ para qual a formação está voltada [...]”. Tomando o Estado em sentido integral, observam-se relações de força e poder da relação CNA-SENAR na elaboração e execução de políticas educacionais para o campo, na disputa por um projeto societário hegemônico alinhado ao capitalismo dominante, sobretudo nas mediações entre sociedade política e sociedade civil.

A ideia de difundir uma imagem positiva e empática ao agronegócio alastrou-se em várias frentes, além da educação. Como pesquisou Chã (2018), houve um intenso investimento das empresas do agronegócio, a partir dos anos 2000, na construção da hegemonia a partir da indústria cultural. Dessa forma, verificou-se um amplo investimento em ferramentas da indústria cultural, como peças de teatro, novelas e até mesmo a música, para se colocar o agronegócio como única solução para os problemas do campo brasileiro, despertando o interesse da opinião pública (CHÃ, 2018). E o pensamento pedagógico da CNA, na passagem para a primeira década dos anos 2000, direcionou-se para os seguintes pontos principais: a defesa da imagem positiva do agronegócio, a incapacidade do estado restrito de gerir a educação profissional rural, a negação da categoria campesinato, a superação da reforma agrária, a defesa da educação empreendedora para o desenvolvimento da produção agrária, a empregabilidade e administração da pobreza e desemprego no campo, mascarando a expropriação e expulsão dos sujeitos do campo no avanço do agronegócio sobre as terras e águas das populações campesinas e povos das floresta.

O pensamento pedagógico, portanto, é orientado em suas bases pela educação para o capital. São destacados os “princípios da livre iniciativa e da economia de mercado”, ou seja, são definidos a Pedagogia Liberal ou Pedagogia Burguesa como referências político-pedagógicas para o desenvolvimento da Aprendizagem Rural e demais atividades que o SENAR possa executar. Incorpora-se, também, a disputa por crianças e jovens, como questão fundamental no plano de ações do Sistema CNA-SENAR. Dessa forma, era preciso formar mentes para o agronegócio desde tenra idade, e o um espaço utilizado como alvo, para essa ação, foram as escolas públicas, rurais e urbanas.

4.3 O SENAR e as escolas públicas: educando para o consenso

Nas últimas décadas, como apontou Neves (2010), a educação escolar figurou como umas das principais preocupações do bloco no poder, que passou a superestimar sua importância na amenização de desigualdades sociais. Nessa linha, este item objetiva problematizar a inserção do SENAR nas escolas públicas rurais (e urbanas), de seus programas e projetos, da década de 1990 até a atualidade. A partir dessa abordagem, buscou-se discutir os princípios que sustentam uma pedagogia para o agronegócio – já debatida por autores como Lamosa (2016) acerca dos projetos da ABAG – no âmbito do projeto ideológico do Sistema CNA-SENAR e suas perspectivas de formação de sujeitos *do* e *para* o campo, desde a base até os demais níveis de ensino que essa instituição pretende abarcar, como a graduação e a pós-graduação.

Torna-se necessário destacar que a inserção do SENAR nas escolas públicas alinha-se com o movimento de fortalecimento da parceria público-privada que se dá com mais força entre os anos 1990 e 2000, onde os empresários de ramos diversos são chamados, através de pactos e definições dos organismos multilaterais, a pensar a "educação para todos". O discurso da responsabilidade social através do empresariamento da educação pública é colocado como saída para a resolução de demandas socioeducacionais. Sobre isso, a "Conferência Mundial sobre Educação Para Todos", ocorrida em Jomtien na Tailândia, em 1990, financiada por agências multilaterais como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, além de pregar a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, levantou como questão a *administração da pobreza*, e *não sua superação*, além da intensificação do plano de descentralização, parceria e privatização do Estado, com a defesa da ineficiência do público, em detrimento da gestão privada. Apoiava-se, assim, na imagem dicotômica entre "público" e "privado", um dos princípios básicos do ideário neoliberal que adquiriu na América Latina uma habitual intensidade (BORÓN, 1998).

Dessa forma, o receituário neoliberal apoiado na redução de funções do Estado incidiu, principalmente, sobre as políticas públicas de corte social, objetivando a implantação sistemática do Estado mínimo, sobretudo em relação aos direitos sociais. E nesse processo, o embate ideológico é acompanhado com vistas a criar uma ambiência de consenso e convencimento que reduzisse a possibilidade de tensões sociais em torno dessa agenda, que amplia a miséria simultaneamente à maximização da reprodução da riqueza da burguesia. De acordo com Neves (2010, p. 90), "o Estado assume, assim, cada

vez mais fortemente a tarefa educacional da classe trabalhadora para a nova cidadania capitalista neoliberal".

A privatização, segundo Gentili (1998), torna-se mais ampla que a estrita ideia de comprar e vender. Para este autor (1998), no marco da restruturação neoliberal, produziu-se a privatização da função econômica atribuída à escola, uma das principais dimensões que definem a própria *desintegração do direito à educação*. Nesse contexto, a privatização expressou-se na redistribuição e no rearranjo do poder, onde o empresariamento insere-se, entre outros, em segmentos diversos que atingem a formação docente, o currículo e a avaliação. Assim, destaca-se o desenvolvimento de variadas formas de conjugar o verbo privatizar, relacionada à reestruturação produtiva do capital, escamoteado através dos princípios da efetividade, eficiência, Estado máximo para o "capital" e mínimo para o "social".

As reformas educacionais que ocorreram na década de 1990 e ao longo da primeira década dos anos 2000 sofrem movimentos de avanço e recuo das ofensivas neoliberais. É importante pontuar que os recuos se deram, vez por outra, a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais ligados à educação pública básica e superior. A política neoliberal, portanto, faz parte da apropriação político-ideológica do capital que se esforça para retirar o papel revolucionário popular na forma de movimento social de luta coletiva contra este sistema, na tentativa de impor/manter, nestes termos, a superioridade do capital através do incentivo às organizações de caráter menos radical esvaziada e destituída do sentido de classe, traduzidas, por exemplo, nos "novos" movimentos sociais que dão um "novo sinônimo" para a sociedade civil: as Organizações Não-Governamentais – ONGs (NASCIMENTO; ANDRADE; ARAUJO, 2009).

O SENAR, nessa perspectiva, representou, em termos de discurso, como as demais instituições do "Sistema S", o setor privado "comprometido" com as demandas sociais. Assim, o SENAR seria o agente responsável por garantir a formação "negada" pelo setor público. Seria aquele que oferta ao meio rural o que é negado e negligenciado pelo Estado restrito, mais especificamente a Formação Profissional, a Promoção Social e a Assistência Técnica Rural. O fomento do SENAR, neste contexto, apoiou-se à retórica neoliberal pautada por princípios como eficiência e efetividade como (supostos) "atributos típicos" do setor privado.

De forma específica, movidos pelo pretenso discurso da agenda pela responsabilidade social, autoproclamam-se como sujeitos do processo de educação escolar pública rural, ao elaborarem projetos que tem a Pedagogia do Agronegócio como

referencial político de uma “Pedagogia da Hegemonia”. Este último termo tem sentido na afirmação de Gramsci de que toda hegemonia é pedagógica (WANDERLEY, 2005). Desta forma, os APHs da burguesia agroindustrial, através de espaços como SENAR e ABAG, expressam-se como “sociedade civil ativa”, espaço de harmonização de interesses, de concertação social.

Em Gramsci, “hegemonia” é muito mais que dominação de uma classe sobre a outra, é o resultado articulatório entre força e consenso (SILVA, 2020). Nesse sentido, a burguesia agrária opera a hegemonia na medida em que dirige a classe trabalhadora através do consenso em torno da noção de agronegócio e do trabalho a serviço deste. Tenta, dessa forma, construir uma espécie de aliança orgânica através de um sistema ideológico (SILVA, 2020).

> Esse sistema ideológico envolve o cidadão por todos os lados, integra-o desde a infância no universo escolar e mais tarde no da igreja, do exército, da justiça, da cultura, das diversões, e inclusive do sindicato, e assim até a morte, sem a menor trégua; essa prisão de mil janelas simboliza o reino de uma hegemonia, cuja força reside menos na coerção que no fato de que suas grades são tanto mais eficazes quando menos visíveis se tornam (MACCIOCCHI, 1976, p. 151).

A Pedagogia do Agronegócio insere-se, assim, como espécie de referencial educativo que, tomando como pano de fundo a difusão do agronegócio, alinha-se aos princípios da Pedagogia Burguesa. Desta forma, tendo o capital como modelo produtivo legítimo, observa-se a ênfase no individualismo, na meritocracia, na empregabilidade, no empreendedorismo, na criminalização dos movimentos sociais, na visão positiva sobre a burguesia agrária, no silenciamento sobre a questão agrária, os conflitos e as lutas de classe no campo. Toma-se como norteamento a criação/ fomento de uma classe média no campo. Assim sendo, considera-se que as formas que não se vinculam às matrizes produtivas que circundam o agronegócio, divergem das diretrizes de promoção de um campo e produtores (grandes e pequenos) de sucesso. Tenta-se encaixar o trabalhador rural como um potencial pequeno produtor, que, caso trabalhe e se adeque às orientações ofertadas pelo SENAR, poderá vir a ser um grande produtor. Claramente, um discurso pedagógico de forte viés ideológico na defesa da classe dominante.

Diante desse cenário, entende-se que o SENAR, nas escolas públicas, compõe uma totalidade no processo de reprodução do capital, bem como representa a inserção do ideário da agricultura de mercado, em formar sujeitos a partir da ideologia dos “de cima”,

visando minar possibilidades formativas/e ou organizativas dos trabalhadores do campo, bem como lucrar com a possibilidade de obter mão de obra precária e flexível a partir de seus interesses e demandas de mercado. É uma contraproposta ao projeto de educação dos movimentos sociais do campo, através de uma defesa do agronegócio e das frações agrárias como agentes de desenvolvimento do país. Em Gramsci (2001), a escola carrega uma função política estratégica e isso não é ignorado pelas camadas dominantes da burguesia, uma vez que as classes que dominam pretendem igualmente dirigir o processo educativo das crianças e jovens em favor de suas diretrizes.

A educação rural, assim, a partir dos anos 2000, torna-se um elemento estratégico para a CNA que, estruturando sua posição a partir do delineamento de uma disputa **supostamente** técnica e objetiva dos dados, ajuda a construir um campo de legitimidade no consenso sobre sua proposta de educação para os trabalhadores do campo. O SENAR assume uma posição fundamental nesse projeto, uma vez que reúne as ações de formação para crianças, jovens, adultos e idosos do campo, nas dimensões de instrução profissional e comunitária, abrangendo projetos que atingem do ensino fundamental à pós-graduação, com a Faculdade CNA. Estas que têm como eixo formativo o agronegócio, expressos de forma direta ou indireta.

> A construção de uma concepção de mundo adequada ao contexto do novo imperialismo no Brasil, vem, portanto, demandando à classe dirigente/ dominante a formação de uma nova camada intelectual via uma escolarização e uma formação política renovadas. Desse modo, a construção de uma nova sociabilidade pautada na participação como colaboração de todos em prol de uma harmonia social vem-se dando sob a batuta do Estado educador, em duas frentes fundamentais: a educação política, difundida pela crescente atuação social empresarial no país, e a educação escolar das novas gerações de trabalhadores e cidadãos brasileiros (NEVES, 2010, p. 86).

A formatação de educação a serviço do agronegócio pode ser caracterizada, assim, como "educação política" que constitui o projeto do SENAR, sobretudo, na primeira década dos anos 2000. É importante destacar que o Sistema CNA/SENAR, desde a década de 1990, não possui um programa único de educação para o agronegócio expandido a todas as regiões do Brasil. O programa que chegará perto dessa expansão se deu mediante a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes apoiados nos princípios do Agro através do PRONATEC e da Rede ETEC/Brasil, promovidos com **recursos públicos** através de convênios – questão a ser discutida no próximo item. Porém, o SENAR, desde a década

de 1990, por meio de suas federações (majoritariamente das regiões sudeste, sul e centro-oeste) – onde o agronegócio e as frações agrárias/agroindustriais demonstram poder e inserção política mais destacada nas últimas décadas –, registrou experiências nesses segmentos. Logo, tem-se consciência da diversidade de ações implementadas pelas federações sindicais patronais nas variadas regiões; contudo, consideram-se determinadas ações locais, para efeito de análise, como experiências que projetam interesses e demandas ajustadas às frações agrárias dominantes no Brasil enquanto coletivo de poder.

O SENAR, em determinadas unidades federativas, desenvolve projetos voltados para o ensino fundamental na rede pública no campo e na cidade. Destacam-se como alguns programas promovidos por federações sindicais, através do SENAR, o "Programa Agrinho na escola" (PR, CE, ES, MS, GO, RO, RS), "Programa Semeando" (MG), "Programa Despertar" (BA), "Projeto Escola Viva" (TO).

O *Programa Agrinho*, desenvolvido em sua origem pelo SENAR do Paraná, em 1995, fora expandido até a atualidade para mais oito estados e o Distrito Federal. No Paraná, já existe há 26 anos. Este é considerado o maior programa de "responsabilidade social" do Sistema da Federação de Agricultores do Estado do Paraná (FAEP), resultado da parceria entre o SENAR-PR, FAEP, o governo do Estado do Paraná, mediante as *Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento*, de municípios paranaenses e diversas empresas e instituições públicas e privadas. Desde sua criação, o *Agrinho*, no Paraná, anualmente atinge a participação de mais de 1,5 milhão de crianças e aproximadamente 80 mil professores da educação infantil, do ensino fundamental e da educação especial, estando presente em todos os municípios do Estado (LAMOSA, 2017). Objetiva educar as crianças em assuntos sobre saúde, segurança pessoal e ambiental, distribuindo materiais didáticos, além de formar docentes em suas diretrizes[173].

Vale registrar que o Agrinho também foi alvo da resistência ensejada por movimentos sociais do campo no Paraná, que pressionaram pela não inserção deste Programa nas escolas públicas, bem como pela proibição da veiculação de seus materiais impressos. Em 2008, o Ministério Público do Estado do Paraná, através do Procedimento nº 1122/08, lançou e não recomendou a adoção desse programa nas escolas públicas, por não atender às necessidades das comunidades campesinas. Em 2013, a Articulação

[173] LAMOSA, Rodrigo. A educação ambiental e a nova pedagogia política do Agronegócio. In: IX ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Juiz de Fora - MG, 13 a 16 de agosto de 2017, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://epea.tmp.br/>. Acesso em: 12 de março de 2020.

Paranaense por uma Educação do Campo (ARPEC) reafirmou a exigência pelo fim do programa Agrinho nas escolas do campo, por não se relacionar com os sujeitos que vivem nas comunidades camponesas[174].

O Ministério Público do Paraná lançou, em 2014, a recomendação ao Conselho Estadual da Educação, por meio do Procedimento nº 1122/08, da adoção de medidas imediatas que impedissem a participação das escolas, professores e alunos das redes públicas ou privadas de ensino, municipais e estaduais, no Programa Agrinho, desenvolvido pela FAEP. Além disso, no mesmo ano, recomendou a retirada da logomarca do Ministério Público do Estado do Paraná, do *site* oficial do Programa Agrinho, onde a instituição aparecia como parceira e apoiadora do referido Programa. Acredita-se que o MP do Paraná deva ter sofrido pressão de organizações da classe trabalhadora para ter assumido essa posição de enfrentamento, não muito comum de se encontrar entre as instituições jurídicas e políticas no contexto atual.

Identifica-se que organizações sindicais e campesinas se articularam em torno dessa contraposição[175], obtendo algumas vitórias[176] em Cascavel-PR, apesar de que intelectuais orgânicos da classe trabalhadora sofreram perseguições por conta dessa empreitada[177]. Em 2015, educadores, educadoras e estudantes das Escolas do Campo, durante o ***Encontro Estadual das Educadoras e Educadores das Áreas de Reforma Agrária***, realizaram marcha e ato político de denúncia[178] com queima simbólica de mais de 2 mil exemplares do Agrinho em frente ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel, em repúdio à submissão das escolas aos interesses dos empresários do agronegócio e pelo fim da manipulação desencadeada pelo Programa Agrinho.

O agroecologista Valdermar Arl, em artigo "É necessário colocar o "Agrinho" na Balança" (2011), que ajudou a subsidiar os argumentos do Ministério Público, destacou

---

[174] ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Carta de Candói. Candói: [s.n.], 2013. Disponível em: < https://apecpr.com.br/tagged/carta-de-cand%C3%B3i>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

[175] Em 19 de abril de 2016, o CME recebeu em plenária o superintendente do Senar, o diretor do Sindicato Rural de Cascavel, assessores técnicos das instituições e a assessora pedagógica, que explanaram sobre o Agrinho. Após apresentação do grupo, a Câmara de Legislação e Normas apresentou ao Conselho Pleno um parecer que indicava a proibição da utilização do material do Agrinho nas escolas.

[176] Em 2017, foi provado por unanimidade o Parecer CME 01/2017, sobre utilização do Programa Agrinho pelas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Em 12 de abril de 2019, é publicado o Parecer CME 12/2019 e a Deliberação CME 01/2019, regulamentando o banimento do uso do programa Agrinho na rede municipal de educação de Cascavel.

[177] No mês de abril de 2018, o mandato do vereador Paulo Porto é acusado judicialmente pela FAEP por difamar o Programa Agrinho. Disponível em: <https://pauloporto.com.br/noticias/porto-denuncia-agrinho>/. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

[178] LENO, Wellington. Ato contra Agronegócio e o Programa Agrinho. Youtube, 12 set 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WwTcacw0ih8&t=9s>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

que o programa se configura como espaço de treinamento para o modelo predatório, poluidor e insustentável que é o agronegócio, a partir da aceitação dos agrotóxicos e transgênicos, por exemplo. A Agroecologia como modelo contra-hegemônico é silenciado e ensinado como forma inviável de produzir, e isto ocorre com auxílio de recursos públicos. Sobre isso, afirmou:

> Dizer que as empresas apenas contribuem financeiramente e que seus interesses imediatos alheios não é verdade. Como afirma o Engenheiro Agrônomo Sebastião Pinheiro, referindo-se ao Agrinho como sendo uma mentira: "A indústria está preparando seu mercado futuro, treinando as crianças para aceitarem os agrotóxicos. É treinamento disfarçado em política pública de proteção". O Agrinho atinge mais de um milhão de crianças, e envolve mais de 18.000 professores(as), a um custo de mais de 2 milhões de reais, metade vem das multinacionais dos venenos e a outra metade são recursos públicos.[179]

Além deste, o *Programa Semeando*, através do SENAR de Minas Gerais desde 2001, atua junto a escolas públicas. O programa aglutina Secretarias de Estado, municípios e diversas empresas e instituições públicas e privadas, alcançando um público significativo de crianças e jovens. Considerado o maior programa de Educação Ambiental do estado, voltado para crianças e adolescentes, completou uma década em 2010. Contudo, sofreu uma interrupção, provavelmente, em 2011.

O *Programa Despertar*, por sua vez¸ foi criado em 2005 pelo SENAR da Bahia, sobretudo na região sul, no qual também se trabalhava a partir de eixos fundamentais para a Educação Ambiental, bem como os demais temas transversais, tais como Ética e Cidadania, Saúde e Trabalho e Consumo, contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Atuando nas escolas municipais, o programa, segundo Lamosa (2016), vem sendo desenvolvido junto aos alunos da Educação do Campo, da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental.

Cita-se, também, um projeto-piloto chamado *Projeto Escola Viva*[180], encabeçado pelo SENAR do Tocantins, através do Instituto CNA. Lançado em 2010, deu-se com a adoção de uma escola do campo chamada Escola Estadual Brigadas Che Guevara, no

---

[179] ARL, Valdemar. Reenviado por Jhonatan: Agrinho. É necessário colocar o "agrinho" na balança. Disponível em: <http://acoesagroecologicas.blogspot.com/2011/05/reenviado-por-jhonatan-agrinho.html>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2022.

[180] WEB Tv Undime Bahia. Live 173: Concepção e construção PPP na/da escola básica: uma proposição em movimento(s). Bahia: Web TV Undime, 2022. 1 vídeo (90min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=quaJF0O6T4g>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

município de Monte do Carmo, que foi acompanhada durante todo o ano de 2009, permanecendo no projeto do Instituto em 2010. Além dos docentes, pais e alunos, o projeto envolvia, ainda, os chamados "Agentes Locais de Educação", que iam às casas dos alunos para acompanhar atividades extraclasse e apoiar cada um nos estudos relacionados à escola. Era colocado, segundo o projeto, que "a questão da educação com um alicerce fundamental para o combate à pobreza rural se concretizou como estratégia mobilizadora de toda equipe do Instituto CNA"[181].

Além disso, o projeto financiou melhorias infraestruturais da escola, construindo cozinha e banheiros[182]. Outro ponto é que, a partir desta experiência, o Sistema CNA/SENAR, sob a liderança de Kátia Abreu, identificou que as escolas no campo não foram avaliadas pela Prova Brasil do MEC nos anos de 2005 e 2007 e, por conta disso, não teriam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A CNA, através do SENAR, criou, com estruturas e metodologias diferenciadas daquelas adotadas pela *Associação Brasileira do Agronegócio* (ABAG), um caminho semelhante de difusão do agronegócio através da disputa pela formação profissional rural, viabilizando cursos múltiplos que permitiam a instrução política, cultural e para o trabalho no seio das matrizes políticas e pedagógicas da pedagogia do mercado (agronegócio). Lamosa (2014; 2016; 2018) analisa a ABAG, criada em 1993, como a associação que criou ao longo de duas décadas um braço pedagógico que tem como alguns dos objetivos expressos a formação de dirigentes, bem como a difusão de interesses e a valorização da imagem do agronegócio no país. Esta discussão insere-se no mesmo contexto político e econômico em que entidades patronais constroem, de forma sistemática, projeto político formativo em torno de seus princípios-chave.

Observa-se, como já destacado, que o agronegócio, enquanto diretriz pedagógica fundamental, é inserido nesse processo como urgente demanda pela afirmação de sua imagem junto à opinião pública, visando a superação da ideia de que sua produção destrói o ambiente, extermina a diversidade e degrada o meio ambiente. Difundir a imagem positiva é estabelecido como princípio estratégico das organizações patronais do Agro a partir do final do século XX.

---

[181] INSTITUTO CNA. Disponível em: <https://cnabrasil.org.br/federacoes>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

[182] CNA. "Com Pronacampo, nenhuma escola rural mais vai fechar." Kátia Abreu elogia novo programa do Governo. Agrolink, [s. l.], 20 mar. 2012. Agronegócio. Disponível em: <https://www.agrolink.com.br/noticias/-com-pronacampo--nenhuma-escola-rural-mais-vai-fechar-_146410.html>. Acesso em: 13 de março de 2019

Sobre esse cenário, os estudos de Mendonça (2010, 2013, 2016, 2018, 2019) tratam sobre a ABAG como representação patronal que buscou consolidar seu projeto hegemônico a partir da conquista de novos canais de representação política, poderosos o bastante para permitir-lhe interferir junto às políticas públicas, impondo um novo projeto para a "agricultura" brasileira através do agronegócio. No tocante à educação, Lamosa (2014; 2016; 2018) aponta, ainda, as táticas de organização da (ABAG), através da investigação acerca do Programa "Agronegócio na Escola", identificado, a partir do referencial gramsciano, como Partido do Agronegócio no Brasil, que tem formado intelectuais orgânicos em duas camadas distintas, a saber: uma camada dirigente e uma camada da classe trabalhadora. Neste processo, inclui-se, no primeiro caso, a estreita relação com o Programa de Estudos e Negócios do Pensamento do Agronegócio (PENSA), situado na Universidade de São Paulo (MENDONÇA, 2010; 2016). No segundo caso, observa-se a atuação e o papel assumido pela ABAG nas escolas públicas, na difusão e reprodução da ideologia do agronegócio entre profissionais da educação e estudantes.

Sobre a relação entre o SENAR e as escolas públicas rurais, a partir dos anos 2000, a CNA começou a demonstrar "preocupações" com estas instituições e, por isso, encomendou e elaborou pesquisas sobre a situação delas no Brasil. A pesquisa, assim, passa a assumir um caráter estratégico como ferramenta de disputa no âmbito político. Em 2008, realizou uma investigação em todo o país levantando dados e justificando o investimento em educação.

Em 2010, a CNA encomendou a pesquisa intitulada "Projeto Escolas Rurais", objetivando investigar o cotidiano das famílias e as principais dificuldades por elas enfrentadas para manter as crianças na escola. Além disso, as entrevistas com gestores serviram para aprofundar as questões relativas à estrutura e ao funcionamento das escolas rurais com turmas multisseriadas. Realizado pelo Ibope e Instituto Paulo Montenegro, contém cerca de 87 páginas, visando, ainda, realizar diagnóstico através da Prova Brasil em uma amostra de seus alunos em 10 estados das 5 regiões brasileiras, a saber: BA, DF, MG, MT, PA, PE, PR, RJ, RS e TO. Em cada uma das cinco regiões do Brasil, foram escolhidos dois estados, aquele com o melhor resultado no IDEB e o que deteve o pior resultado. Através dessa pesquisa, foi realizada pressão no sentido de que as escolas rurais fossem inseridas, a partir de 2011, em avaliações diagnósticas como Prova Brasil, algo que, curiosamente, até então, não existia. Sobre essa pesquisa, que se pretende "denúncia", a CNA financia a aplicação das avaliações pedagógicas no sentido de tentar

validar os dados e sua posição frente ao processo de ingerência junto às políticas públicas. Pauta-se o diagnóstico da realidade das escolas rurais, disputando-se o espaço de planejamento e execução. O técnico Marcelo Reis Garcia[183] declarou o seguinte sobre o processo:

> [...] E a gente, naquele momento, queria muito fazer barulho para mostrar o sentido da pobreza rural no Brasil. Daí veio o documento das Escolas Esquecidas. E isso foi importante, Senadora, porque o documento fez a Prova Brasil, mostrou ao MEC... Olhem como são eficientes os instrumentos! A Senadora Kátia Abreu falou: "Ah, a gente às vezes fazia pouco", mas esse pouco significava interferir numa política pública depois. Então, o que acontece: o MEC é obrigado a introduzir, na Prova Brasil de 2011, as escolas rurais. Isso é uma conquista de um exercício com 50 escolas em 2009 e do documento sobre as 500 escolas esquecidas[184].

A pesquisa usou, como metodologia de coletas de dados, entrevistas com responsáveis e aplicação de questionários com profissionais das escolas. Sobre a escolha do Ibope como agência de pesquisa, Kátia Abreu colocou que esta se deveu ao nome da instituição para que não houvesse contestação da qualidade dos dados.

> E nós íamos contratar o Ibope para fazer, porque tinha uma marca, uma chancela para ter confiança. Senão, iriam falar assim: "Fizeram isso aí de qualquer jeito para acabar com o Governo". Isso foi lá atrás. O Ibope resolveu fazer com o Instituto Montenegro e nos cobrou 20% do preço, porque queria participar da pesquisa com o nome Instituto Montenegro, que eles têm lá no Ibope. Então, saiu bem mais barato para nós, por conta dessa parceria[185].

Sobre os resultados, em uma perspectiva de análise do Sistema CNA/SENAR, a leitura é que a pesquisa revelaria detalhamentos da "precariedade do ensino básico no interior do país", realidade que seria determinante da "falta de perspectivas de futuro". Utilizam, assim, a ideia de "escolas esquecidas" e "abandonadas pelo poder público" por estarem desprovidas de computadores e telefones, até mesmo bibliotecas ou mesmo uma simples sala de leitura. Os dados expostos colocavam que cerca de 70% das escolas rurais não tinham biblioteca e somente 32% possuíam banheiros adequados. Em 76% das escolas, contava-se com o antiquado mimeógrafo; 66% das escolas não tinham

---

[183] Assistente Social, que foi Secretário de Ação Social do Rio de Janeiro, no Governo Cesar Maia, por sete anos; Secretário Nacional de Assistência Social no Governo Fernando Henrique Cardoso; Presidente do Fórum Nacional dos Secretários de Ação Social; e Assessor Técnico no Instituto CNA durante a gestão Kátia Abreu.

[184] 12ª Reunião da Comissão de Agricultura e Reforma Agrária, da 29/05/2019, p. 21.

[185] 12ª Reunião da Comissão de Agricultura e Reforma Agrária, da 29/05/2019, p. 20. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/escriba-servicosweb/reuniao/pdf/8570>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

computador; 74% não dispunham de máquina fotocopiadora; em 56%, não havia televisão, videocassete ou aparelho de DVD.

Abordou-se, sobretudo, o diagnóstico, apontando também para o levantamento sobre a escola rural ideal na perspectiva dos profissionais da educação e estudantes. Sobre isso, pode ser observado que o foco girou em torno da infraestrutura, recursos e espaços pedagógicos, no sentido de qualificar o prédio e as aulas. Não foram colocados como questão aspectos de cunho político e pedagógico, referentes às concepções e aos elementos formativos ideológicos.

Figura 2: Escola Rural Ideal (PROJETO ESCOLAS RURAIS, 2010, p. 87)[186]

Pesquisas dessa natureza são financiadas e produzidas como instrumentos para justificar/legitimar a atuação da CNA junto à escola pública. Segundo a senadora Kátia Abreu, então presidente da CNA, "O Estudo Nacional das Escolas Rurais coloca o Brasil frente a uma agenda urgente, que é a obrigação de dar atenção ao ensino oferecido no campo"[187]. Em 2010, esses dados foram publicizados em audiência na Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, ocorrida em 17 de março de 2011, com a presença do então ministro da Educação, Fernando Haddad. Nesta oportunidade, a senadora Kátia Abreu declarou:

> (...) nós encontramos números muito tristes. Oitenta por cento das escolas não possuem computadores, apenas 8% têm biblioteca e só 50% contam com

[186] CNA/ SENAR. Projeto Escolas Rurais. Brasília: IBOPE/ Instituto Montenegro, 2010.
[187] CNA. Estudo divulgado pela CNA mostra que escolas rurais são esquecidas pelo restante do Brasil. *Canal Rural*, [s.l.], 20 mai. 2010. Disponível em: <https://www.canalrural.com.br/noticias/estudo-divulgado-pela-cna-mostra-que-escolas-rurais-sao-esquecidas-pelo-restante-brasil-22828/>. Acesso em: 02 de março de 2019.

> diretores. Esses são números que se arrastam por longas décadas". Além disso, solicitou ao ministro a inclusão das escolas rurais na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aplicação de 10% do PIB para educação no Plano Nacional de Educação (PNE), melhoria na formação de professores, e concluiu: "nós não podemos permitir que as escolas do campo possam continuar na situação que se encontram hoje" (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2015, p. 90).

Diante desse diagnóstico, desdobraram-se ações do Sistema CNA/SENAR na legitimação de sua inserção no território da escola pública, através do discurso do exercício da responsabilidade social. Nesse contexto, atuavam em projetos no âmbito escolar, como "Escola Viva: Farol da Cidade e da Família"[188], além do "Senar Rondon"[189].

Em audiência no Senado, o assistente social Marcelo Reis Garcia que, quando Kátia Abreu fora presidente da CNA, foi convidado a integrar o quadro de técnicos especializados desta Confederação, atuando, sobretudo, na criação do Instituto CNA. Chamado a relatar a experiência em pesquisas da CNA, Garcia colocou que Kátia Abreu introduz um projeto de construção de informações sistemáticas com o Instituto CNA através, também, do *Observatório das Desproteções Sociais*[190] que, desde 2009, reúne dados secundários sobre a questão da saúde, da educação, da renda, do trabalho e da juventude nas áreas rurais do Brasil. "Desproteções sociais" é uma concepção[191]

---

[188] "[...] projeto 'Escola Viva – Farol da Cidade e da Cidadania', iniciativa do Instituto CNA para melhorar a qualidade do ensino no campo. A primeira ação deste projeto foi concretizada a partir de uma parceria com a Prefeitura Municipal de Monte do Carmo, no Tocantins, que resultou na reforma da escola estadual Brigadas Che Guevara. Para dar continuidade ao projeto, o Instituto publicou edital para a escolha de mais duas escolas para participar da iniciativa. Oito escolas de Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Minas Gerais participam do processo seletivo" (SISTEMA CNA, 2011, p. 12). Disponível em: <http://www.faec.org.br/web/Arquivos/2011/CSR2011.pdf>. Acesso em: 02 de março de 2019.

[189] "[...] o projeto Senar Rondon, com a participação de 210 estudantes universitários de várias instituições do País. Foram selecionados alunos de cinco grupos de áreas de conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Saúde, Urbanismo e Obras. Eles passaram por um processo de capacitação e depois embarcaram para 10 municípios na Bahia, em Minas Gerais e no Tocantins. Durante duas semanas, eles identificaram as principais carências das regiões visitadas e repassaram os diagnósticos às autoridades locais, em uma parceria feita com as prefeituras, além de promoverem ações sociais e culturais junto às populações dessas cidades" (SISTEMA CNA, 2011, p. 13). Disponível em: <http://www.faec.org.br/web/Arquivos/2011/CSR2011.pdf>. Acesso em: 02 de março de 2019.

[190] "Os estudos do Observatório das Desproteções Sociais no Campo se concentraram na questão da educação, no debate sobre o IDEB e na clara percepção de que as escolas que estão em áreas rurais vivem situações de vulnerabilidade pedagógica e de infraestrutura. Isto nos levou a construir de forma coletiva um estudo nacional sobre educação rural. O estudo nacional será desenvolvido através da Rede Social Pedagógica aberta para vários parceiros como IBOPE, UNDIME, Instituto Paulo Montenegro, Movimento Todos Pela educação, Instituto Travessia, Instituto Ayrton Senna, APTA, CONSED, CONGEMAS, Fundação Bradesco, Fundação Victor Civita, UNICEF). Fonte: Instituto CNA. Disponível em: < Instituto CNA (faeac.org.br)>. Acesso em: 18 de setembro de 2020.

[191] Sobre a introdução da ideia de "desproteção social" com Kátia Abreu, Marcelo Garcia declara: "Ela coloca em 2009, antes inclusive do Programa Nacional das Nações Unidas, o conceito de desproteção social no Brasil lá na CNA. Ela introduz no Brasil – e eu trouxe material para mostrar – um outro discurso, uma outra discussão, que é a da desproteção social, não só de renda, porque havia um consenso equivocado no Brasil de então acerca da distribuição de renda via Bolsa Família – e eu falo aqui com muita tranquilidade porque participei de todo o processo de criação do Bolsa Família, desde antes de o nome ser Bolsa Família,

introduzida pela CNA para fazer frente ao conceito de pobreza que subsidiava programas de transferência de renda, como era o caso do Bolsa Família. Neste debate, coloca-se a pobreza como "conjunto de privações" que obstaculizam o desenvolvimento produtivo e, nesse terreno, a educação rural é posta como algo estratégico, onde a CNA disputa o espaço de legitimidade para pensar e executar ações dentro e fora do Estado restrito. Sobre essa trajetória das pesquisas sobre escolas rurais, Marcelo Garcia discorre acerca da liderança de Kátia Abreu:

> Ela introduz, então, o Observatório das Desproteções Sociais, em 2009, e começa, a partir de dados secundários, a observar como é a questão da saúde, da educação, da renda, do trabalho, da juventude nas áreas rurais do Brasil. Isso foi bastante significativo. Nesse mesmo ano de 2009, ela descobre – do jeito que vocês a conhecem, arisca – que as escolas rurais não eram avaliadas pela Prova Brasil e pelo Ideb. Vejam bem, nós estamos falando de 10 anos atrás: as escolas rurais não tinham avaliação. A gente sequer sabia... Não havia nenhuma informação. Ela, então, pressiona o Ministério a fazer a discussão, o que o Ministério não faz no ano de 2009. O que ela faz? Ela convence a CNA a bancar a Prova Brasil e o Ideb em 50 escolas espalhadas por todo o Brasil, escolas rurais. Quem provoca a avaliação, então – não estou aqui fazendo elogios, mas há que se fazer memória –, quem provoca, dentro do Ministério da Educação, que as escolas rurais estão esquecidas – e daí surge um documento muito importante da CNA, sobre 500 escolas esquecidas no Brasil – é ela, ao tempo em que introduz esse debate sobre desproteção social no campo na área de educação. Daí saiu um documento chamado Escolas Esquecidas, do campo, sobre as 500 escolas mais esquecidas do Brasil – porque aí é terra arrasada (12ª REUNIÃO DA COMISSÃO AGRÁRIA, 2019, p. 21).

Em 2014, fora elaborada pelo Instituto CNA, através do seu "Observatório das Desproteções Sociais no Campo", a pesquisa "*Escolas Esquecidas: Escolas rurais brasileiras sem infraestrutura mínima adequada*"[192]. A seleção destas escolas foi realizada a partir da base de Microdados do Censo Escolar 2012, fornecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A base censitária produzida pelo Inep/MEC fornecera dados no sentido de identificar escolas rurais no Brasil com necessidade de investimento em Educação.

---

até muito pouco tempo atrás –, de que o Bolsa Família era uma resposta à questão da pobreza. E a gente na CNA dizia que não era. A ausência de renda é uma expressão da pobreza, mas não é a única. Ali a gente perdeu muito tempo no Brasil discutindo que transferência de renda poderia resolver o problema de pobreza; não resolveu" (12ª REUNIÃO DA COMISSÃO AGRÁRIA, 2019, p. 21).

[192] ICNA. Escolas esquecidas. Brasília, 2014.

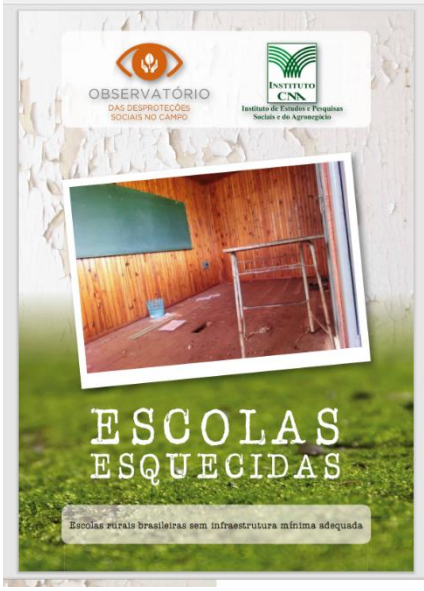

Figura 3: Capa da pesquisa "Escolas Esquecidas: escolas rurais brasileiras sem infraestrutura mínima adequada"[193]

A pesquisa referiu-se ao "estudo sobre escolas rurais com características físicas inadequadas e baixa qualidade de ensino, medidas a partir de critérios pré-estabelecidos e de indicadores de rendimento escolar dos alunos das chamadas "Escolas esquecidas"" (ICNA, 2014, p. 3). Buscou-se mapear unidades escolares, espalhadas em 11 Estados brasileiros, nas regiões norte, nordeste e centro-oeste. Não houve coleta nas regiões sul e sudeste, contudo, tal questão não foi justificada formalmente, mas se especula que tenha ocorrido, visto que existe mais força das organizações agrárias nas áreas e nos projetos educacionais nesses territórios.

No entanto, o que seriam "escolas esquecidas"? Na pesquisa, foram definidas metodologicamente como aquelas "[...] selecionadas conforme a precariedade de sua estrutura física e taxas inadequadas de rendimento escolar dos alunos (alta taxa de abandono e baixa taxa de aprovação escolar)" (ICNA, 2014, p. 4). Além disso, de acordo com o Censo Escolar 2012, os dados incluiriam três indicadores de referência: a) As escolas com alta taxa de abandono escolar são aquelas em que 5% ou mais dos alunos matriculados na Educação Básica abandonaram a escola no ano letivo; b) as escolas com baixa taxa de aprovação são aquelas que tiveram 80% ou menos de alunos aprovados na Educação Básica. Em seguida foram incorporados, como critérios, escolas das áreas rurais que não possuíam nenhum dos seguintes itens: 1) Biblioteca; 2) Computador; 3)

[193] ICNA. Escolas esquecidas. Brasília, 2014.

TV; 4) Antena parabólica; 5) Videocassete e/ou DVD; 6) Água filtrada para os alunos; 7) Energia elétrica; 8) Rede de esgoto sanitário.

Dentre os resultados, levantou-se que 88,5% das escolas não possuem bibliotecas; 61,3% não possuem computadores; 52,2% não possuem aparelhos de TV; 51,1% não possuem videocassete e/ou DVD; 18,1% não possuem água filtrada para consumo; 13,7% não possuem energia elétrica; 14,7% não possuem esgoto sanitário. A este diagnóstico, corresponderam cerca de 0,7% das escolas públicas rurais brasileiras, que estão localizadas nos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Roraima. Tomando o fato de que existiam, em 2012, cerca de 75.678 escolas, de acordo com a sinopse da Educação Básica do Inep, quantitativamente as "escolas esquecidas" selecionadas somavam 508 unidades. Além disso, sobre a localização, indicou-se que 46,7% estavam situadas em áreas de terras indígenas, de assentamento, remanescentes de quilombolas ou de uso sustentável. A maioria delas, 77,6%, estava situada em terras indígenas. A partir desta pesquisa, foram replicadas várias matérias jornalísticas[194], que tomavam a questão do abandono das escolas pelo Governo Dilma Roussef como um obstáculo ao desenvolvimento do campo e da produção no campo – abandono esse denunciado pelo empresariado do agronegócio. Seria possível supor que já estava se gestando, ainda que embrionariamente, o golpe no governo Roussef, em 2016.

Portanto, a pesquisa para a CNA assume importância estratégica no processo de fundamentação de ações, garantia de legitimidade no interior do Estado restrito e junto à opinião pública. Diante disso, a consolidação do seu próprio órgão de pesquisa foi um caminho seguido tanto internamente quanto nas diretrizes do "Sistema S" de uma forma geral, em um contexto em que divulgar uma imagem positiva e de responsabilidade social do agronegócio mostra-se uma tendência entre as organizações empresariais desse segmento, a exemplo da ABAG[195].

---

[194] Cf. MENDES, Luiz Henrique. Brasil tem 508 escolas rurais esquecidas aponta Instituto CNA, *Valor Econômico*, São Paulo, 17 set. 2014. Agronegócio. Disponível em: <https://valor.globo.com/agronegocios/noticia/2014/09/17/brasil-tem-508-escolas-rurais-esquecidas-aponta-instituto-cna.ghtml>. Acesso em: 13 de agosto de 2020; CNA. Estudo desvenda as precárias condições do ensino básico oferecido nas escolas rurais, *Portal Campo Vivo*, [s.l.], 20 mai. 2010. Disponível em: <https://campovivo.com.br/sem-categoria/Estudo-desvenda-as-precarias-condicoes-do-ensino-basico-oferecido-nas-escolas-rurais/>. Acesso em: 13 de agosto de 2020; VALOR ECONÔMICO. Pesquisa mostra que governo do PT abandonou escolas rurais, *Saber é Vencer*, [s.l.], 18 set 2014. Disponível em: <http://www.sabervencer.com.br/2014/09/pesquisa-mostra-que-governo-do-pt.html>. Acesso em: 13 de agosto de 2020

[195] LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. *Educação e agronegócio*: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas. Curitiba: Appris, 2016. 327 p.

O SENAR aposta em ações formativas e de pesquisa voltadas às escolas públicas no sentido de atingir pais, estudantes e docentes. A CNA, através do SENAR e da Pedagogia do Agronegócio, disputa a vontade coletiva das frações agrárias dominantes e, sobretudo, da classe trabalhadora do campo, visando assegurar a preservação e dinamização da acumulação do capital no campo e neutralizar os conflitos de classe. Possui, portanto, um projeto próprio de educação rural que tem como princípios fundamentais o empreendedorismo, o pragmatismo e a pedagogia de mercado direcionado aos interesses e demandas do agronegócio. A difusão do agronegócio como matriz de pensamento entrecorta o currículo e a metodologia dos cursos desde a FPR até a Faculdade CNA, e alcança as escolas no campo.

De forma geral, as "preocupações" da CNA com as escolas rurais tornou-se mais evidente quando APHs da classe trabalhadora do campo, como MST e CONTAG, intensificaram a disputa por bandeiras sobre educação **no** e **do** campo, bem como sobre ensino e metodologias. Tal questão soma-se às críticas das frações do capital sobre as políticas públicas sociais e produtivas, sobretudo, relativas à Reforma Agrária, empreendidas nos governos Lula e Dilma Roussef. O debate feito pela CNA sobre o fomento de uma "classe média rural" e o aumento de um setor de produção e consumo nessa camada social, além do avanço do agronegócio, são panos de fundo para a constituição dessa linha de demanda por uma política pública eficiente para lidar com a pobreza rural.

4.4 O SENAR e as políticas públicas de educação profissional no campo na primeira década dos anos 2000

Os recursos de programas como PRONATEC e PRONACAMPO permitiram o salto do SENAR rumo ao ensino formal, ultrapassando assim a FPR e a PS, que têm em seu eixo o ensino não formal. Nesse sentido, os cursos são viabilizados, materialmente, com base em recursos governamentais, mas geridos e administrados sob a fundamentação de pressupostos privados.

A primeira experiência de oferta de educação profissional técnica de nível médio pelo SENAR ocorreria a partir de 2012 com o Curso Técnico em Florestas, no estado de Tocantins, em parceria com o Instituto Federal do Tocantins (IFTO), a prefeitura municipal de Araguacema, o SENAR/TO e o SENAR/Administração Central (BRASIL, 2013, v. 5). A educação formal que garante a oferta de cursos técnicos de nível médio a

partir de 2012 com o PRONATEC denota que esta ocorrerá, também, a partir da parceria público-privado, onde os recursos de manutenção serão fornecidos pelo Estado restrito. Dessa forma, ocorrem dois movimentos contraditórios: o SENAR torna-se agência privada da CNA a partir do discurso de que se tornaria mais eficiente e conseguiria, portanto, ofertar educação aos trabalhadores rurais, coisa que supostamente o Estado restrito não atendia eficazmente; por outro lado, porém, as ações do SENAR somente acontecem a partir do financiamento público. O Estado restrito é bem generoso na garantia de que o SENAR alcance onde ele **supostamente** não chegaria, porém, para isso, garante as condições de que esta agência privada o faça.

Nesse cenário de disputas por recursos públicos no âmbito das políticas de governo, o SENAR tornou-se executor do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)[196], financiado com recursos do MEC, a partir de 2013, quando o PRONACAMPO, que aglutina esta política, fora lançado. Foi definido como público alvo deste programa um grupo que também é demandado por políticas de Educação do Campo, a saber: estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da Educação de Jovens e Adultos; trabalhadores, inclusive agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores; beneficiários titulares e dependentes dos programas federais de transferência de renda; pessoas com deficiência; povos indígenas; comunidades quilombolas; adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; outros públicos prioritários dos programas do governo federal que se associem à Bolsa-Formação do PRONATEC (BRASIL, 2012).

O PRONATEC definiu, em seu artigo oitavo, a parceria público-privada como uma possibilidade. Nesse sentido, previu que ações poderiam ser executadas com a participação de entidades privadas, mediante celebração de convênios, além de unidades de ensino privadas e serviços nacionais de aprendizagem, como apregoou o artigo 10. Como afirmou Santos (2016), o PRONATEC não foi formulado, enunciado e reconhecido como uma política de educação técnico-profissional, mas como "**a**" política, uma vez que incorporou todas as ações que estavam separadas (Brasil Profissionalizado, E-TEC, Certific e a própria gratuidade do Sistema S), incluindo a rede federal de ensino. Esta reflexão avança no sentido de mostrar que os recursos dedicados ao setor privado poderiam ter sido revertidos na expansão e qualificação da rede pública federal de ensino, porém a política de escoamento de dinheiro público para a burguesia industrial e agrária

[196] Instituído pela lei nº 12.513, de 26/10/2011.

seguiu de forma efetiva. Os dados apontaram o seguinte:

> [...] o volume de recursos destinado à rede pública (federal, estadual e municipal) foi de R$ 1.737.627.276,95 (um bilhão, setecentos e trinta e sete milhões, seiscentos e vinte e sete mil, duzentos e setenta e seis reais e noventa e cinco centavos), contra R$ 4.718.060.990,32 (quatro bilhões, setecentos e dezoito milhões, sessenta mil, novecentos e noventa reais e trinta e dois centavos) para a rede privada e Sistema "S". No tocante ao número absoluto de beneficiários, a rede pública executou uma meta física de 601.090 matrículas, contra 2.520.777 matrículas do setor privado e Sistema "S" (SANTOS, 2016, p. 89-90).

Foram cerca de três bilhões para a expansão da rede pública federal e mais de seis bilhões de investimentos do PRONATEC somente no Sistema "S" (SENAI, SENAC, SENAR, SENAI) – este último, no período de 2011-2014. Os recursos do Estado restrito constituíram, assim, um "**duplo financiamento**", na medida em que o "Sistema S" já é alimentado pelas contribuições previdenciárias para o empresariado (SANTOS, 2016).

O PRONATEC Campo refere-se a uma modalidade do PRONACAMPO em que o MEC fez uma espécie de "dobradinha" com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que assumiu a responsabilidade de mapear a demanda e contribuir com a pactuação de cursos. O MDA, por sua vez, já desenvolvia, desde 1998, muito antes da criação do PRONATEC, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que financiava cursos em diversos níveis, inclusive na educação profissional, a partir da demanda dos movimentos sociais do campo.

Mesmo após a publicação do Decreto nº 7.352 de 2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, e o PRONERA como elemento desta, em 2012, o PRONATEC Campo é lançado como uma política de formação paralela a essas determinações legais. E passaria a ter centralidade como projeto político do Estado restrito, reconhecido, até mesmo, nas mesas de negociação entre a presidência e o MST.

> Segundo fontes do MST, em uma determinada ocasião, após esse fato relatado e já na "era Pronatec" em que se reuniram com a Presidente Dilma, um coordenador do Movimento teria apresentado uma agenda de questões a serem negociadas, em que constava a reivindicação de um incremento orçamentário ao Pronera, e teria apresentado como justificativa os resultados satisfatórios do Programa na formação técnico-profissional, ao que a Presidenta teria interrompido e respondido que "o programa de formação profissional do Governo é o Pronatec". E teria repetido que a ordem do Governo era "Pronatec! Pronatec! Pronatec!" (SANTOS, 2016, p. 114).

Ao contrário do PRONERA, que previa um lugar ativo para os movimentos sociais tanto na demanda quanto na execução dos projetos, o PRONATEC Campo rompia com esse *modus operandi* na medida em que não seguia os princípios do Decreto da Educação do Campo de 2010, que previa, em seu Artigo 2, "V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo"[197]. Santos (2016), em sua tese[198], detalhou situações do processo da elaboração do PRONATEC Campo quando estava na condição de Coordenadora Geral do PRONERA, destacando que as tentativas de inserir processos dialógicos com os movimentos sociais na estrutura do PRONATEC Campo, bem como a tentativa de melhor inserção dos camponeses na rede federal em detrimento do SENAR, encontraram barreiras no interior do MEC.

O PRONATEC Campo ou "PRONATEC do SENAR", como o CNA o intitulou, tomou como objetivo geral promover espaços de qualificação profissional de agricultores e agricultoras, integrando às demais políticas de desenvolvimento rural sustentável e solidário. De forma específica, reuniu como objetivo oficial a inclusão social e produtiva do meio rural, agregar valor às produções, qualificar a gestão das unidades de produção, além da promoção da organização social, produtiva e o acesso a mercados institucionais e privados. Os objetivos giravam em torno da centralidade na formação **de (ou para) o mercado** (CNA, 2015).

O Guia de cursos tratou do eixo tecnológico Recursos Naturais, que compõe o PRONATEC Campo (CARMO, 2016). De 2012 a 2015, foram mais de 130 mil matriculados, tendo entre os 10 cursos mais demandados no PRONATEC, a saber: Bovinocultor de Leite, Horticultor Orgânico, Agricultor Orgânico, Agricultor Familiar, Avicultor, Cacauicultor, Assistente de Planejamento e Controle de Produção, Piscicultor, Aquicultor e Inseminador Artificial de Animais (GUIMARÃES, 2014). De acordo com o Guia, a estrutura do eixo Recursos Naturais compreende tecnologias relacionadas à produção animal, vegetal, mineral, aquícola e pesqueira. "Abrange ações de prospecção,

---

[197] DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: file (mec.gov.br). Acesso em:14 de maio de 2019.

[198] SANTOS, Clarice Aparecida dos. *PRONERA, educação técnico-profissional e reforma agrária popular*: um estudo na perspectiva do projeto formativo vinculado aos processos produtivos dos camponeses. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <Microsoft Word - TESE CLARICE APARECIDA DOS SANTOS.docx (uerj.br)>. Acesso em:

avaliação técnica e econômica, planejamento, extração, cultivo e produção referente aos recursos naturais", além de incluir "tecnologia de máquinas e implementos"[199]. É importante colocar que a grande maioria das vagas de matrículas da rede ofertante era de Institutos Federais, porém havia uma questão sobre o alcance destas instituições nas comunidades rurais, uma vez que os recursos do programa não previam, para estudantes ou professores, deslocamento ou hospedagem no campo. A maior parte dos IFs se concentra nos centros urbanos, o que dificultava essa aproximação, excetuando alguns IFs agrícolas, com experiências de participação com movimentos sociais e sindicais (SANTOS, 2016).

> Em reunião do Pronera com o Campus do IFMT, em Cáceres, em 2012, o Diretor foi enfático: "se os assentados quiserem, terão de vir aqui". A Coordenadora do Pronatec, no Senar, declarou à Revista Poli: "O Senar não tem sala de aula. A comunidade não precisa ir, o Senar vai" (REVISTA POLI, 2014, p. 7; SANTOS, 2016, p. 119).

Dessa forma, a maioria das matrículas demandadas pelo "PRONATEC Brasil sem Miséria", aproximadamente 55,6%, que significou cerca de 40 mil matrículas no Eixo "Recursos Naturais", foi executada pelo SENAR, uma vez que os municípios mobilizaram as famílias beneficiárias do Bolsa Família, "[...] e para eles, importava cumprir as diretrizes do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), até porque os municípios recebiam recursos para a chamada "busca ativa" das famílias para o Pronatec" (SILVA, 2016, p. 118). Isto é possível pela capacidade de inserção e interiorização dessas agências nas comunidades rurais, fazendo com que a referida instituição privada chegue e oferte seu modelo de educação, com ajuda de recursos públicos.

Além disso, o SENAR oferta, através da Rede ETEC Brasil, programa do MEC via decreto nº 7.589, de 2011, também através do "PRONATEC do SENAR", cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) via Educação à Distância. Por meio desta política pública, o SENAR lançou editais duas vezes por ano para a seleção de estudantes para o Curso Técnico em Agronegócio. Este curso tinha duração de dois anos, era espalhado em mais de cem pólos no Brasil e totalmente gratuito e ocorria na modalidade semipresencial, que tinha como objetivo qualificar mão de obra para a gestão do agronegócio nas regiões estratégicas do agronegócio e suas fronteiras de expansão.

---

[199] Texto extraído do site do Pronatec no portal do MEC. Disponível em: <http://www.pronatec.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

Segundo a senadora Kátia Abreu (PMDB), presidente da CNA no período de 2008 a 2015[200], o compromisso do SENAR estava em "Transformar qualquer propriedade em um excelente negócio". Obedecendo a este princípio, todos os cursos ofertados pelo PRONATEC Campo, presenciais ou semipresenciais, possuíam um módulo sobre empreendedorismo. Em relação a isso, o Manual do Empreendedor – material didático dos cursos – justifica que "não basta mais apenas plantar e colher. É necessário conhecer as técnicas básicas de administração dos funcionários, do dinheiro, das máquinas e equipamentos, enfim, de todos os recursos usados para produzir mais e melhor". Porém, esses não são requisitos para o exercício da produção na terra para trabalhadores rurais e pequenos produtores, dentro da perspectiva da agricultura camponesa. Tal questão fora alvo de críticas dos movimentos sociais do campo e da CONTAG, que defendiam que nem todos os trabalhadores rurais têm intenção de tornar a produção de sua terra em um grande negócio.

Esse último ponto, o "empreendedorismo rural", é visto como princípio presente em todos os cursos ofertados pelo PRONATEC Campo. A ênfase se dá em decorrência da concepção da integração do trabalhador à lógica neoliberal, que Montaño (2010) caracteriza como o esforço do capital em gerar força de trabalho barata hiper explorada, numa desregulada relação terceirizada para o capital, configurando antes uma forma de 'salário por peça', e, ainda, pulverizando a classe trabalhadora – desse modo, impedindo sua organização – e levando-a a abandonar a luta de classes contra o capital. O empreendedorismo, nessa lógica,

> [...] denota uma perspectiva desenvolvimentista e de uma pedagogia da hegemonia, por meio de termos como *empoderamento*, *empreendedorismo*, para superar a *vulnerabilidade social*, entre outros, que trazem as falaciosas ideias: de que existe no momento a *parceria* entre trabalhadores e empresários; de que trabalhadores agora podem ser "patrões" por meio do *empreendedorismo;* e que, por meio da força de vontade, pela busca da *empregabilidade,* pode-se sair da condição de miséria e pobreza (MONTAÑO, 2010, p. 197).

A orientação é de que a produção do agricultor familiar passasse a preponderar através da lógica da inserção na cadeia de apoio ao grande mercado, através da qualificação dos seus produtos a serem integrados, de forma terceirizada, nas grandes

[200] Em 2015, licenciou-se para assumir a Pasta do Ministério da Agricultura no Governo Dilma Rousseff, não retornando à mesma após a finalização do processo de *Impeachment* da Presidente Dilma Roussef, finalizado em 31 de agosto de 2016.

cooperativas do agronegócio, como ocorreu com o leite no sul do país, por exemplo. Tal processo tem ligação com os altos indicadores de desemprego no campo, que tem como um dos elementos utilizados como justificativa a mecanização, como processo de desenvolvimento da força produtiva que se baseou, entre outros, na transformação do trabalho complexo em simples (MARX, 2002). O descarte da mão de obra aliado à superexploração, através da mais valia relativa, somados às práticas de escravidão moderna, montam um cenário de precarização crescente e destituição de direitos sociais, educacionais, trabalhistas etc., sobretudo à massa de trabalhadores que não possui, em sua maioria, qualquer qualificação técnica. Sobre esta conjuntura econômico-política nas relações capital-trabalho, Araújo & Rodrigues (2012, p. 22) identificaram o seguinte quadro:

> O aumento do desemprego, a disseminação e a banalização do trabalho precarizado na sua forma temporária, parcial, terceirizada e desregulamentada evidenciam a revalorização pelo capital de estratégias de extração da mais valia absoluta, arrefecidas pelas conquistas trabalhistas e pelo desenvolvimento das forças produtivas. As formas de subsunção formal do trabalho voltam a ser bastante apropriadas no processo de acumulação, pois a mundialização é também desigual e combinada e, nesse sentido, promove diferenciações e as articula sistematicamente (ARAUJO; RODRIGUES, 2012, p. 22).

Como apontou Marx (1983), na sociedade do capital, o direito ao trabalho não é universal. No contexto neoliberal, intensificado a partir da década de 1990, pós orientações do Consenso de Washington, tais prerrogativas de estabelecimento do Estado Mínimo tornam-se **receituários** que se espraiaram na precarização e flexibilização das relações entre capital e trabalho, e na oferta de direitos e políticas sociais residuais, focalistas e precárias. Em torno dessa complexidade da forma neoliberal assumida pelo Estado restrito e seus agentes, os problemas do desemprego e da miséria são apresentados pelo pensamento hegemônico conservador como um problema moral, individual, de falta de iniciativa e empregabilidade, por exemplo, ou seja, a culpa da "pobreza" – que, aliás, não existe, pois o que se tem é apenas desemprego – é do próprio pobre e não do capitalismo e das monstruosas desigualdades que ele produz e reproduz. Ou são justificados pelo empresariado rural pelos supostos excessos de encargos nos custos da produção, motivado por impostos, burocracia e exigências da Justiça do Trabalho que os obrigaria a demitir. Segundo levantamento da CNA, através do projeto Campo Futuro, em 2017, os agricultores tiveram receita suficiente apenas para cobrir as despesas

rotineiras da atividade, porém, contraditoriamente, nesse mesmo ano, o setor agropecuário fora o que teve melhor desempenho segundo indicadores oficiais, crescendo 13%. O discurso da crise não se sustenta quando se observa a ampliação do lucro gradativo do Agronegócio nos últimos anos[201]. Nesta monta, o debate firma-se por sob a tônica da transformação de trabalhadores em empreendedores.

Tais perspectivas advêm de um processo de conformação de intelectuais (individuais e coletivos) no cotidiano, mediante estratégias variadas de repetição em diferentes linguagens do modo de pensar, sentir e agir. Esses pensamentos agregam colaboração e empreendedorismo, ajudando a direcionar a luta política em favor do capital na contemporaneidade, permitindo que as políticas voltadas à área social estejam alinhadas à privatização, descentralização, focalização e fragmentação (NEVES, 2010).

A educação, nesse processo, é utilizada para reeditar "o rural" na perspectiva do convencimento de uma imagem positiva do agronegócio como espaço de oportunidades para todos. Reatualizam-se formas precárias de trabalho, atribuindo a responsabilidade do indivíduo por sua situação de desemprego ou "improdutividade", mas com a falsa aparência de *liberdade* aos trabalhadores.

Tecendo críticas a esse processo, a CONTAG registrou uma Carta intitulada "Posicionamento Político da CONTAG contra a participação do SENAR enquanto entidade participante da execução das ações do PRONACAMPO para os trabalhadores rurais" (2012). Neste documento a CONTAG defendeu a não participação do SENAR no desenvolvimento e na execução das ações do PRONACAMPO, especialmente aquelas vinculadas às ações do Eixo III: Educação de Jovens e Adultos e qualificação profissional e tecnológica, que estão vinculadas ao PRONATEC (Lei nº 12.513/2011). Para a CONTAG, esta participação caracterizava-se como contraditória, diante das definições e resoluções até então aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Poder Executivo, fossem estas manifestadas pelo MEC ou pela Presidência da República, e "[...] ainda está em confronto direto com a construção histórica defendida pelo Movimento da Educação do Campo" (CONTAG, 2012, p. 2). Sobre isso, estabeleceu argumentos apoiados no reconhecimento de que há a polarização de dois projetos de desenvolvimento para o campo. De um lado, o agronegócio que, de seu ponto de vista, fomenta a "a concentração de terra, o latifúndio, a monocultura, o trabalho escravo, a expulsão dos

[201] Cf. CNA. CNA apresenta resultados do Campo Futuro em 2017. *CNA Brasil*, Brasília, 07 nov. 2017. Notícias. Disponível em: <http://www.cnabrasil.org.br/noticias/cna-apresenta-resultados-do-campo-futuro-em-2017>. Acesso em: 20 de março de 2019.

trabalhadores de suas terras ou mesmo o arrendamento para as grandes empresas, causando a miserabilidade da população do campo" (CONTAG, 2012, p. 2); de outro, a agricultura de base familiar, que se apoia na "produção diversificada da produção, que compreende que o desenvolvimento do campo não está vinculado apenas à produção econômica, mas também à vida, à cultura, às relações de solidariedade" (CONTAG, 2012, p. 2).

Em 2014, a CONTAG realizou um seminário, em sua sede em Brasília, onde foi feita uma avaliação do Pronatec Campo até aquele momento. Este documento (com moldes semelhantes aos documentos produzidos por ocasião do Grito da Terra) foi entregue à Presidência da República com sugestões de melhorias e ajustes sobre "seu desenho, suas estratégias, gargalos e orientações para o aprimoramento de sua implementação e gestão" do programa, após avaliação feita por sujeitos das comunidades rurais acerca da implementação nos territórios (CARMO, 2016, p. 64). Porém, os apontamentos foram pouco, ou quase nada, considerados pela gestão do Governo Federal.

Ainda sobre o contexto de disputa, a CONTAG (2012) levantou fortes críticas sobre um risco de superposição dos programas e de que uma redução "por dentro" do PRONERA já se evidenciava, atingido com os cortes de recursos a partir da entrada de Michel Temer (PMDB) na presidência, que reformara o MDA, reduzindo-o ao *status* de secretaria. Uma outra agenda se apresenta e se amplia, já que a diferenciação de aporte financeiro entre os programas era uma realidade anterior. Sobre isso, revela Guimarães (2016, p. 2):

> O volume de recursos públicos destinados a esse representante do sistema S também podem dar a dimensão da importância que essa instituição vem assumindo. O Pronera, que é o programa reconhecido por movimentos como o MST e a Contag como uma conquista para a educação do campo, executou, em 2013, R$ 29,2 milhões, segundo dados do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal, para todos os cursos e não apenas os de educação profissional. Já o Senar, no mesmo ano, recebeu, sozinho, mais de R$ 57 milhões, para ações de "apoio à formação profissional, científica e tecnológica", além de outros R$ 121.624 se somados os repasses específicos para as unidades de Ceará, Pará e Mato Grosso do Sul.

O SENAR capitaneia seu público através da demanda de prefeituras, sindicatos, associações, cadastros sociais dos programas de transferência de renda e, também, das secretarias de educação que repassam os cadastros dos estudantes da rede pública. Esta

diversificação fez com que, em 2013, o número de matrículas do SENAR no PRONATEC tenha mais do que dobrado em relação ao ano anterior, chegando a 37 mil. Além disso, quando se olha o conjunto dos cursos de "recursos naturais" oferecidos em todas as modalidades do Pronatec, 55,6% – mais de 43 mil matrículas – foram realizadas pelo SENAR. Atingem, portanto, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, assalariados e povos e comunidades tradicionais, formados para execução de tarefas profissionais na perspectiva do desenvolvimento do agronegócio. Segundo o FONEC (2013, p. 17), "trata-se de uma inclusão às avessas que acaba sendo mais uma ferramenta da construção de hegemonia da estratégia de sua destruição como camponeses".

Através do "Manifesto à Sociedade Brasileira" (2012), o FONEC colocou que o SENAR participou da elaboração do PRONATEC, ao contrário dos movimentos sociais do campo. Dessa forma, o Fórum não reconhece o Programa por ignorar experiências históricas de oferta de educação profissional no campo, como das escolas em alternância e do próprio PRONERA.

Roseli Caldart, referindo-se ao PRONATEC Campo, do SENAR, adjetiva o mesmo de "armadilha", porque aparenta democratização do acesso à educação profissional no campo, a despeito de a forma e o conteúdo da política ajudarem a formar um exército de reserva para um mercado que gera poucos empregos formais ao trabalhador (CONTAG, 2012).

Importante registrar que a CONTAG teve uma experiência de oferta de cursos via PRONATEC CAMPO, em parceira com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Porém, a avaliação é que a execução ocorreu em meio a inúmeras adversidades causadas pela falta de recursos e infraestrutura que permitissem uma oferta capaz de atender às especificidades da alternância. A CONTAG, no curso, buscou seguir os princípios metodológicos da Educação do Campo, como a Pedagogia da Alternância, e encontrou barreiras, que foram transpostas quando a CONTAG resolveu cobrir a metade dos recursos financeiros não previstos na base orçamentária padronizada.

O PRONATEC Campo, nesse momento, não previa cursos técnicos regulares, apenas FICs. Após muitas negociações com o IFB, a CONTAG conseguiu o projeto com 12 cursos FIC, que redundou em sua carga horária em três Cursos Técnicos, a saber: Técnico em Cooperativismo, Técnico em Serviços Públicos e Técnico em Agroindústria. Receberam estudantes-trabalhadores da Bahia, Minas Gerais, Goiás, Piauí, Tocantins e Distrito Federal. Os cursos ocorreram em regime de alternância, modalidade não prevista pelo PRONATEC Campo, em oito etapas de quinze dias, realizadas em Brasília, no

Centro de Formação da CONTA. (SANTOS, 2016). Refletindo sobre essa experiência contraditória em termos de planejamento e execução de política de educação no campo, José Wilson Sousa, Secretário de Políticas Sociais da CONTAG, problematizou:

> Tivemos de enfrentar o problema operacional, porque dentro das instituições, quem opera a política, os instrumentos e as cabeças das pessoas que operam, por aquelas que ainda não têm prática de fazer isso, não anda e se anda não anda como deveria. Outra coisa que nos deu segurança de que os instrumentos criados para formação técnica não servem para o campo, a proposta pedagógica não dialoga, é um faz de conta que está formando e um faz de conta que está formado. Os recursos são pensados para atender a lógica de mercado, para chegar da rua até o estabelecimento de ensino. A infraestrutura é pensada na lógica urbana. Não resolve nossa realidade espacial, porque estamos dispersos, não é como a área urbana. Então, nossa experiência foi rica nesse sentido, de nos dar os elementos para continuar dizendo que o que tem não serve (SANTOS, 2016, p. 124).

Enquanto os cursos ofertados pela CONTAG tiveram um alcance pequeno, os dados apontaram que, em 2014, o PRONATEC Campo, através do SENAR, atingiu 2 milhões e 700 mil sujeitos da zona rural, com um investimento de R$ 79 milhões em cursos distribuídos em 953 municípios do Brasil. Em 2016, os dados se ampliaram com 3 milhões e 400 mil brasileiros contemplados, com 115.000 matrículas de EAD e 5.400 de formação técnica de nível médio (MACEDO; BICALHO, 2019). Comparando o alcance, a II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA) apontou que, no período de 1998 a 2011, o PRONERA ofertou 320 cursos em 880 municípios, por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior, com participação de 169.894 camponeses jovens e adultos (SANTOS, 2016). Mesmo que não se possa comparar em termos absolutos, dada a diversidade de cursos, é notória a discrepância em termos de recursos e número de matrículas, o que denota a capacidade e grandeza construídas em torno do PRONATEC Campo, em detrimento do PRONERA.

Portanto, nota-se que a CONTAG não conseguiu sucesso na empreitada sobre a democratização do SENAR. As tentativas de garantir a presença de uma representação política que fosse mais determinante e menos alegórica, no tocante à definição da hegemonia de projetos políticos e ideológicos, a partir dos trabalhadores rurais e povos do campo, no interior do SENAR, sofreu com a organização da Bancada nas Comissões, onde os projetos transitaram. A CONTAG tentou, em vão até o presente momento, garantir um lugar para manejo dos vultosos recursos em prol do fomento de uma educação profissional **no** campo, construída com a participação dos movimentos sociais e sindicais,

que afirmam a Reforma Agrária, a terra e os direitos sociais, políticos e culturais do campo. Sobre esse ponto é que o próximo item tratará.

4.5 A CONTAG e a gestão administrativo-financeira do SENAR: sobre a disputa pelo fim do monopólio da formação profissional rural pela CNA

A centralização administrativa e pedagógica sobre a formação profissional rural da CNA fora contestada politicamente pela CONTAG desde sua recriação, porém o poder e a organização da Bancada Ruralista foram determinantes para a conservação da estrutura jurídica de monopolização do poder sobre o SENAR pela CNA. Nesse ponto, a CONTAG defendia que o papel e a importância do SENAR, do SEBRAE, das escolas agrotécnicas e das demais instituições de formação profissional precisavam ser amplamente discutidos pelo movimento sindical dos trabalhadores rurais. Com isso, em 1995, durante congresso contaguiano, fora proposta a necessidade de participação da **Junta pela democratização do SENAR** e das demais agências de qualificação profissional de âmbito municipal, estadual, regional ou nacional. Para isso, foi demandado que houvesse a apresentação de emenda à lei do SENAR, garantindo a participação e administração dos recursos por parte da CONTAG, visando a realização de cursos profissionalizantes para os trabalhadores rurais, administrados pelos Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs). Após isso, nos anos seguintes, pode ser identificado o protocolo de pelo menos três projetos de lei por deputados de partidos de esquerda, que tentavam retirar o monopólio da gestão do SENAR das “mãos” da CNA, porém todos sem sucesso.

Como colocada, a questão da hegemonia da CNA sobre o SENAR não é algo que se fez sem conflitualidade e tensões políticas. A CONTAG estabeleceu esse debate sobre a democratização da gestão administrativa e financeira do SENAR em seus Congressos de 1995, 1998 e 2005, e isso foi se aprofundando com os projetos de lei nº 5643/2001, PL nº 614 de 2007, PL nº 939-A de 2011. Durante esses eventos foram discutidos temas sobre a centralização do poder da entidade pela CNA e a necessidade de que a CONTAG, como representante dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, pudesse atuar, de forma paritária, em definições sobre a formação profissional rural e uso de recursos financeiros.

Nesse processo de disputa pode ser destacado o Projeto de lei nº 5643/2001[202], de autoria do deputado do PSB, Ezídio Pinheiro. Este PL pretendia alterar **o art. 2º da Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, que "Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR". Tratava-se, assim, de propor a inclusão da CONTAG, na organização do SENAR, para presidir e administrar recursos, juntamente com a CNA. A justificativa do PL passava pelo fato de que a** Medida Provisória n° 1.523, de 11/10/96, converteu-se na Lei n° 9.528, de 11/12/97, incorporando o produtor (pessoa física) e o segurado especial (em regime de economia familiar) que também contribuem para o SENAR. Assim, não se conceberia, segundo o parlamentar, que os pequenos e microagricultores apenas contribuíssem, sem receberem serviços adequados ao tamanho de seus empreendimentos. Sobre essa divisão do processo de gestão, o PL previa:

> Art. 2° O Senar será organizado e administrado pela Confederação Nacional da Agricultura (CNA) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e dirigido por um colegiado com a seguinte composição:
> I - um representante do Ministério do Trabalho e Emprego;
> II - um representante do Ministério da Educação;
> III - um representante do Ministério da Agricultura e do abastecimento,
> IV - um representante da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB);
> V - um representante das agroindústrias;
> VI - cinco representantes da Confederação Nacional da Agricultura (CNA);
> VII - cinco representantes da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag).
> § 1° O colegiado de que trata o capuz será presidido pelos Presidentes da Confederação Nacional da Agricultura (CNA) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag).
> § 2° Do total da arrecadação das contribuições sociais destinadas ao Senar, 50% (cinquenta por cento) serão administrados pele CNA e 50% (cinquenta por cento) pela Contag.
> § 3° As questões levadas à apreciação do Conselho Deliberativo serão apresentadas em consenso pela CNA e pela Contag.
> § 4° A organização, administração e execução do ensino de formação profissional rural e social de que trata o art. 1° ficarão a cargo da CNA e da Contag. (NR)
> Art. 2° Esta lei entra em vigor no prazo de sessenta dias de sua publicação.

O projeto do deputado Ezídio Pinheiro tentou fazer frente à concentração do poder da CNA sobre a gestão do SENAR. Este monopólio faz-se, segundo seu Regimento, na centralização das decisões de organização política, pedagógica e financeira sobre a confederação patronal. Um dos questionamentos formais ao projeto partia da provocação

[202] BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 5643/2001*. Dispõe sobre a gratuidade dos atos de registro, pelas associações de moradores, necessários à adaptação estatutária ao Código Civil e para fins de enquadramento dessas entidades como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=443051>. Acesso em: 15 de novembro de 2020.

de que outros segmentos de pequenos produtores também se configuravam como trabalhadores da economia familiar e que deveriam ter, portanto, representação de sua categoria na presidência e administração de recursos financeiros desta agência de formação profissional. O projeto propôs dividir ao meio esta presidência, bem como colegiado e gestão dos recursos. Para a CONTAG significaria um avanço político fundamental, uma vez que o "Sistema S", de forma geral, está historicamente concentrado nas mãos do patronato, que define princípios e demandas formativas a partir da ótica, ideologia e necessidade da burguesia. Além disso, a concentração da gestão financeira configurar-se-ia como um poder à parte que daria acesso e possibilidades de elaborações de ações educativas importantes para os trabalhadores do campo a partir de seus próprios princípios e necessidades.

O texto considerou, ainda, que pequenos proprietários, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, assalariados rurais, dentre outros, deveriam receber formação compatível aos seus anseios imediatos, ministrada por uma instituição que deveria ter identidade filosófica e ideológica com esses sujeitos, no caso a CONTAG. Dessa forma, colocou-se que a realidade corrente é a de que a CNA fomentaria, através de seus cursos, uma política educacional e social voltada para grandes projetos do agronegócio. Apesar do voto do relator ter sido favorável ao PL, este foi arquivado em 2003, com a justificativa de que feria uma definição constitucional que colocava o sindicato patronal como gestor único. Além disso, alegou-se que, nas demais entidades do "Sistema S", esse formato não existia. Ou melhor, não era permitido dividir gestão político-administrativa com trabalhadores, fossem eles de qualquer segmento produtivo.

Em 2005, durante um congresso da CONTAG, esse debate foi retomado com a pauta de luta pela participação do Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) no conselho deliberativo e fiscal do SENAR em todos os estados, participando das formulações de propostas de capacitação para o meio rural. Além disso, sugeria-se a restruturação do SENAR, para que os recursos públicos fossem geridos através de Conselhos Tripartites e Paritários em todos os níveis e que a presidência fosse em mandato periódico de cada parte que compõe o referido Conselho, inclusive pelos assalariados(as) rurais, a exemplo do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT). Diante disso, reivindicava-se a ocupação de maiores espaços no SENAR e que os recursos destinados ao movimento fossem ministrados pelo próprio, visando à administração dos recursos que são devidos ao MSTTR (CONTAG, 2005).

A proposta determinava a destinação de, no mínimo, 60% dos recursos do SENAR para a CONTAG fazer formação política e qualificação profissional. Diante disso, discutia-se a necessidade de organizar propostas de formação profissional a serem realizadas e custeadas com recursos do SENAR, em parceria com o MSTTR. Ademais, havia a reivindicação por mais recursos do SENAR para ações e programas de qualificação das mulheres nos estados e em nível nacional. Fazia-se, portanto, um chamado ao aprofundamento do debate sobre a participação do movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras rurais na gestão e controle dos recursos do SENAR, além de sua democratização para que os recursos públicos fossem divididos entre CNA e CONTAG. Com isso, propuseram a retomada do Projeto de Lei do Deputado Ezídio Pinheiro que tratava dessa matéria.

De autoria do então senador Siba Machado (PT-AC), o PL nº 614 de 2007 propunha que o SENAR fosse organizado e administrado por uma diretoria, eleita para um mandato de três anos, sem possibilidade de reeleição, sendo que o cargo de presidente seria escolhido de forma alternada, entre representantes da CNA e da CONTAG. A justificativa levantou, mais uma vez, a crítica à relação "simbiótica" entre CNA e SENAR e a necessidade de superação desse formato. Além de estabelecer mudanças no colegiado do SENAR, o PL determinava que 10% (dez por cento) dos recursos arrecadados deveriam ser repassados ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) para aplicação direta em programas de alfabetização e educação das populações rurais.

Contestando o PL, o relator, senador Jayme Campos (MDB), político conservador da região de Mato Grosso – que responde sobre si e sua família graves acusações[203] –, colocou que o SENAR é a única entidade do Sistema S que contaria com 5 representantes dos trabalhadores, CONTAG, em seu Colegiado; o que seria, segundo ele, uma representação satisfatória. Destacou, ainda, que 38% do público atendido pelos cursos seriam de pequenos produtores, o que sugere que uma possível alternância da presidência do SENAR não alteraria essa realidade. Segundo o relator, o SENAR teria ministrado, até 2007, treinamento para aproximadamente 8,5 milhões de trabalhadores rurais e pequenos produtores rurais. Praticaria, assim, sua missão institucional através do empresariado agrário, atingindo cerca de 14 milhões de trabalhadores rurais, assalariados

[203] DOCUMENTOS sigilosos do SNI apontam crimes do senador Jayme Campos e família. *Congresso em Foco*, [s.l.], 26 abr. 2020. Temas: Corrupção. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/corrupcao/documentos-sigilosos-do-sni-apontam-crimes-do-senador-jayme-campos-e-familia/>. Acesso em: 21 de março de 2021.

e pequenos produtores rurais, e cerca de 40 milhões, alcançando estes sujeitos e suas famílias[204].

O senador alegou, ainda, em seu relatório, que o SENAR teria submetido à Secretaria Nacional Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, em 2003, um projeto de alfabetização de jovens e adultos intitulado "Alfabetização de Trabalhadores Rurais", que previa alfabetização de cerca de 500 mil sujeitos em quatro anos. Segundo ele, o MEC não o teria aprovado, porém o relator não apresentou as justificativas deste Ministério para tal desaprovação. Possivelmente, o indeferimento tenha se dado pelo fato de o MEC realizar, a partir de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, além de que o PRONERA também atendia essa demanda. Pode-se ter justificada a negativa, para que não houvesse sobreposição de ações e uso de recursos públicos, no caso de a CNA não prever em seu projeto o uso de financiamento próprio do SENAR para a garantia do suposto programa, já que a parceria público-privada era uma tendência dentro desta agência.

Daniel Carrara, intelectual orgânico ligado à CNA e integrante da alta estrutura administrativa do SENAR desde os anos 2000, declarou ser contra o projeto, uma vez que o SENAR teria o "melhor relacionamento possível" com as federações dos trabalhadores e com a CONTAG. Segundo ele, todas as entidades do "Sistema S" foram criadas "para atender os anseios do empresário e por isso é paga por eles. [...] O empresário desconta da sua renda para pagar nossa instituição e ter profissionais mais bem capacitados para atender suas demandas"[205]. Desse argumento se depreende a concepção de que os trabalhadores rurais e/ou demais sujeitos do campo não teriam direito de gestão, uma vez que, supostamente, não pagavam por isso. Defendia, assim, que a instituição era privada e não deveria ser contestada nestes aspectos.

Logo, a relatoria que culminou com a rejeição do PL resultou de articulação na Comissão de Agricultura e Reforma Agrária (CRA) do Senado, com base na organização da Frente Parlamentar da Agropecuária. Dessa forma, todas as propostas de alteração sobre a gestão administrativa e financeira do SENAR esbarraram na força da Bancada Ruralista. O referido PL sofreu emenda de seu artigo 2º, feita pela senadora Kátia Abreu,

---

[204] Disponível em: <Projeto de Lei do Senado n° 614, de 2007 - Matérias Bicamerais - Congresso Nacional>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

[205] FRENTE acena com investigação de entidades ruralistas. Terra de Direitos, [s.l.],19 out. 2009. Notícias. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/noticias/noticias/frente-acena-com-investigacao-de-entidades-ruralistas/1619>. Acesso em: 12 de março de 2020.

que retornava à organização e administração do SENAR à CNA, no mesmo formato anterior.

O argumento de que o SENAR era uma instituição privada e que, por isso, não deveria ser regulada foi aquele que sustentou uma cultura de não transparência no uso de recursos, rompida em 2004, quando o Tribunal de Contas da União começa a engendrar várias auditorias em unidades do Sistema. Em 2009, após denúncia de deputados de esquerda da base do governo, no contexto das tensões em torno da "CPMI do MST", as auditorias impuseram pressão e suspeição sobre o modelo de administração do SENAR para fazer frente, nesse momento, à ofensiva da Bancada Ruralista sobre os movimentos sociais do campo, que também afetou o funcionamento de muitos cursos do PRONERA[206].

Segundo Relatório de Auditoria do TCU, as entidades integrantes do Sistema "S" sujeitam-se a princípios da administração pública, devendo, na celebração de termos de cooperação, elaborar plano de trabalho detalhado, baseado em diagnóstico ou estudo preliminar que o fundamente, contendo, dentre outros elementos, as justificativas para os itens de despesa e o estabelecimento de metas e controles[207]. Dessa auditoria, resultou essa recomendação relativa ao uso de recursos internos ao SENAR no tocante ao planejamento, declaração e comprovação do uso, bem como aos repasses a outras fundações e entidades parceiras. Nesse caso, segundo relatórios de auditoria feitos em 2009, por força de denúncia da Comissão, foi constatado o grande volume de repasses de recursos ao ICNA, tendo a unidade técnica do TCU asseverado que os termos de cooperação apresentavam especificação inadequada do objeto, ausência de plano de

[206] "A Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI da Terra), que, tendo encaminhado Relatório ao Tribunal de Contas da União (TCU), denunciou, entre tantas, as ações de educação do MST, fez com que aquele órgão de controle abrisse dezenove processos de auditoria sobre o Iterra-RS, determinando cancelamento de repasses de recursos para a execução dos cursos em vigência, e sanções a servidores do INCRA do Rio Grande do Sul. Embora, posteriormente, graças à defesa do Iterra e do próprio INCRA, todos os processos tivessem sido arquivados, o TCU manteve vigilância sobre o Pronera. Em 2008, uma nova ação do TCU, desta vez sobre o Curso de Agronomia na Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat), produziu um Acórdão determinando proibição de efetivação de convênios no âmbito do Programa e a proibição da participação de movimentos sociais nos convênios, sob a alegada razão de não se constituírem em "entes da administração pública". Esta determinação do TCU, combinada com a decisão da AGU, lançou o Pronera às cordas, e lançou o INCRA numa empreitada longa e de difícil superação: haveria de torná-lo uma política maior do que era, pois ainda estava regulamentado por uma Portaria Ministerial, a mesma que o instituiu, no âmbito de um Ministério que nem existia mais, o MEPF, tendo já sido transformado em MDA, e tendo o Pronera já sido transferido para o INCRA, inclusive com ação no Plano Plurianual (PPA), como uma ação orçamentária" (SANTOS, 2016, p.148-149).

[207] Trata-se do Relatório da Auditoria realizada pela 5ª Secretaria de Controle Externo – 5ª Secex, por força do Acórdão n.º 1.040/2011 – TCU – Plenário, na Administração Central do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – Senar, no período de 16/11 a 16/12/2011, com a finalidade de verificar a conformidade dos termos de cooperação celebrados com o Instituto CNA – ICNA, bem como a aplicação da Instrução de Serviço 002/2011, expedida para dar cumprimento ao Acórdão n.º 2.233/2010 – Plenário.

trabalho e de fundamentação para os custos propostos, além da falta de fiscalização da execução do objeto pactuado e análise deficiente das prestações de contas (TC 023.112/2009-1).

Continuando o processo de contestação jurídica, em 2011, fora protocolado o novo Projeto de Lei nº 939-A pela deputada Luci Choinacki, do Partido dos Trabalhadores (PT) de Santa Catarina. Esse projeto previa que o SENAR fosse organizado e administrado por uma diretoria de forma colegiada, sendo um de seus membros eleito como presidente para um mandato de três anos, sem direito à reeleição. O cargo de presidente seria escolhido, de forma alternada, entre representantes da CNA e da CONTAG. Esta proposição partia da ideia de que, mesmo com a representação governamental e a presença da CONTAG, o Conselho deliberativo, segundo o Regimento, é indicado para um mandato de três anos, "coincidente com o mandato da Diretoria da Confederação Nacional da Agricultura" (art. 6º), sendo que o presidente da CNA "será o seu Presidente nato" (inciso I) e este nomeará o secretário executivo (artigo 10). Tal relação simbiótica, tanto em termos administrativos quanto financeiros, se repete em todos os 27 estados da federação, uma vez que o presidente da federação estadual da agricultura também é o presidente do SENAR estadual (artigo 18). Tais formas de direção foram alvo de críticas e considerações pelo Tribunal de Contas da União (TCU), que apontou como problemática, no processo TC 009.468/2002-6, as contas de um SENAR estadual, devido ao fato de que, como presidente da Federação Estadual da Agricultura, do Conselho Deliberativo e cogestor do SENAR, uma mesma pessoa autorizava, praticava e fiscalizava seus próprios atos sobre a destinação de recursos. O TCU, sobre isso, recomendou a necessidade de se avaliar a conveniência de se ter os presidentes das Federações da Agricultura e Pecuária dos Estados acumulando o cargo de Superintendente Regional do SENAR (PROJETO DE LEI, 2011, p. 3)[208]. Portanto, recomendou que se alterasse a forma de administração do SENAR a fim de aprimorar a gestão dos recursos públicos. Outro ponto sobre a destinação dos recursos tratada pelo Projeto, em seu artigo 3º, pontuou que, dos recursos arrecadados, 10% deveriam ser repassados ao MDA para aplicação direta em programas de alfabetização e educação das populações rurais.

[208] BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 939-A/2011. Altera dispositivos da Lei n 8315 de 23 de dezembro de 1991 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=A8E3601598005CEFD9568B3241E93BAB.proposicoesWebExterno2?codteor=998270&filename=Avulso+-PL+939/2011>. Acesso em: 13 de agosto de 2021.

A relatoria da Comissão de Agricultura, Pecuária, Abastecimento e Desenvolvimento Rural em contraposição ao referido PL foi representada pelo Deputado Homero Pereira (PPS)[209], que era latifundiário do Mato Grosso, foi presidente do Sindicato Rural do Alto Araguaia (1985-1993); diretor financeiro do Instituto de Defesa Agropecuária do estado do Mato Grosso (1991-1992) e presidente da Federação de Agricultura de seu estado, cargo que ocupou desde 1991. Foi presidente da Federação de Agricultura de seu estado, cargo que ocupou de 1991 a 2002, e, consequentemente, superintendente do SENAR de Mato Grosso no mesmo período. Em 2004, assumiu, ainda, a vice-presidência da Confederação Nacional da Agricultura em Brasília. Em seguida, foi deputado federal no período de 2007 a 2011 e de 2011 a 2013. Quando esteve nessa relatoria, Homero Pereira tornou-se presidente da Frente Parlamentar da Agropecuária, e sua posição contra o Projeto de Lei nº 939-A foi taxativa na defesa do patronato.

Em resposta ao PL, Pereira declarou que esta proposta poderia trazer "prejuízos incalculáveis para a Formação Profissional Rural e para a Promoção Social no Campo", já que alteraria um "modelo consagrado de gestão do SENAR, vigente em todo o Sistema S". Segundo ele, a alternância de presidência impactaria negativamente no "ambiente de colaboração, harmonia e parceria que permeia as relações entre as representações de produtores e trabalhadores no dia a dia da entidade" (PEREIRA, 2009, p. 7)[210]. Além disso, sobre a distribuição e aplicação de recursos, o relator deixou claro, como já fora declarado por Daniel Carrara, que a arrecadação se dá pelo "recolhimento compulsório feito pelas empresas e produtores rurais, e não pelos empregados" (PEREIRA, 2009). Dessa forma, estes últimos não deveriam ter quaisquer direitos sobre a gestão destes recursos.

Ao discutir a "intervenção na formação profissional", a CONTAG colocara que o trabalho de formação sindical deveria estar integrado ao sistema regular de ensino, "na luta mais geral por uma escola pública, gratuita, de qualidade, que fosse adequada às diferentes realidades do meio rural" (CONTAG, 1995, p. 101). A proposta é que, a partir da democratização do SENAR, a Educação Profissional também fosse utilizada a partir

[209] CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL – CPDOC. Homero Pereira. Disponível em: <http://fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/pereira-homero>. Acesso em: 14 de maio de 2021.
[210] PEREIRA, Valter. Relatório pela rejeição do PL 614 de 2007 (2009). Disponível em: Projeto de Lei do Senado n° 614, de 2007 - Matérias Bicamerais - Congresso Nacional. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

dos pressupostos da Educação do Campo. De forma específica, significaria, além do fortalecimento do PRONERA, que é uma bandeira de luta da CONTAG, o fomento da agricultura familiar de base campesina, e não meramente feita através de um viés mercadológico. A Educação do Campo, sustentada por referenciais críticos, propõe relações de produção para além do capital e, nesse sentido, o campo, como espaço de vida, deveria ser afirmado em detrimento da educação que não problematiza a monocultura, a devastação ambiental e os agrotóxicos. Dialogando com a concepção gramsciana de "escola do trabalho", a Educação do Campo propõe a formação de uma nova geração de sujeitos históricos, ou melhor, a preparação de trabalhadores do campo que não fossem apenas executores mecânicos, mas que dominassem a sua arte ao adquirir o saber sobre a técnica, seus limites e possibilidades, além da elaboração de uma cultura autônoma, bem diversa da cultura burguesa. A Educação do Campo não nega a luta de classes, enquanto a educação para o agronegócio atua para reprodução da hegemonia das frações agrárias no poder e para o silenciamento das contradições, sobretudo, relativas à questão agrária no Brasil, no sentido de tentar silenciar e distorcer a capacidade de leitura do mundo e das contradições impostas pelo capitalismo no campo e a mercantilização da terra.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa histórica, pretendeu-se contribuir para a dimensão política da prática historiográfica sobre (política da) educação rural nos últimos anos. Tal proposta visou auxiliar na elaboração de reflexões sobre as relações entre Estado, poder e História da Educação Rural no Brasil, uma vez que, como observado através do levantamento historiográfico dessa temática, os estudos realizados entre 1990 e a primeira década dos anos 2000, pautaram-se, majoritariamente, em referenciais pós-modernos que consideram estudos mais focalizados, com escassas problematizações histórico-críticas de base marxista ou gramsciana. Apontou-se, na historiografia analisada, entre outros elementos substanciais, o pouco debate feito a partir da perspectiva da luta de classes ou que considerasse as dimensões da questão agrária e das políticas públicas sobre a escola rural, na história e historiografia, e as relações entre Estado, saber e poder.

Nesse processo, o tratamento do Estado como sinônimo de governo, ou como omisso ou desinteressado, traz como problema a reprodução de uma noção única e abstrata a respeito do conceito. Politicamente, essa abordagem não permite o entendimento de que existem relações sociais articuladas a uma base material capitalista constituída pela exploração de classe, pela submissão da vida social às exigências do mercado e da mercantilização da própria vida. Além disso, conserva, de forma velada, estruturas e processos desiguais, sustentados por atitudes de coerção e convencimento, a partir da organização do consenso ativo dos governados para manutenção da hegemonia.

Desse modo, a concepção gramsciana do Estado Integral, composto por um todo complexo que inclui sociedade civil e sociedade política e, portanto, uma multiplicação de vontades coletivas, organizadas com forte caráter classista no embate pela hegemonia (GRAMSCI, 2001), ajudou no exercício de tentar superar, primeiramente, uma visão personalista, "transcendental" ou maniqueísta de Estado. Ignorar isto dificulta sobremaneira o entendimento do caráter, do fundamento e das intencionalidades na disputa e produção de políticas públicas. Parece óbvio fazer esta ressalva, mas é necessário quando há, atualmente, uma preponderância teórico-política de visões que tomam o mundo social como uma "bricolagem" de fragmentos e distinções, e que tentam silenciar análises histórico-críticas que dão centralidade à luta de classes como categoria relevante. Desta forma, "[...] as próprias relações de classe do capitalismo que

‘desaparecem’, subsumidas a inúmeras outras formas de ‘identidades’, perdendo, assim, sua centralidade histórica” (MENDONÇA, 2007, p. 18).

A sociedade civil, assim, é uma expressão direta da hegemonia, que o pensador sardo definia também como um padrão de relações de poder estabelecidas entre os grupos sociais em uma dada situação política e histórica. Para ele (2001), a hegemonia não é simplesmente uma questão de dominação, porque também requer “direção”, isto é, engloba um processo educativo-ideológico no sentido amplo, disputado entre diferentes grupos sociais e políticos, e é resultado de uma determinada configuração de forças em um contexto histórico específico.

Discutindo o sindicalismo rural corporativista patronal (CNA) e o da classe trabalhadora (CONTAG), indicou-se a CNA como APH das frações agrárias dominantes, que expressam e agem neste lugar de domínio e força repressiva contra os interesses dos trabalhadores do campo, representados formalmente, neste estudo¸ pela CONTAG. Desta forma, ao se abordar a história do sindicalismo rural corporativista, mais especificamente, o conhecimento sobre a organização e disputa desses APHs pelo consenso dos trabalhadores, buscou-se levantar contradições da estrutura corporativista, onde a relação entre sindicato e Estado restrito é orgânica em sua composição jurídica e política.

Para tratar sobre como a CNA, através do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), articulou a formação de trabalhadores do campo em torno do projeto de hegemonia das frações agrárias, partiu-se da problematização sobre a história do SENAR no âmbito da história da política educacional rural em suas duas fases, a saber: a primeira, como instituição pública junto ao Estado restrito no período de 1976 a 1988; e a segunda, como agência privada da CNA a partir de 1990 até nossos dias, tomando-se princípios, organização e funcionamento no âmbito da educação profissional no campo. O SENAR estatal foi criado no contexto do *Programa Intensivo de Mão de Obra* (PIMPO), no âmbito do projeto desenvolvimentista, em meio à crise provocada pelo modelo de industrialização nas décadas de 1950 e 1960. O PIMPO foi, assim, um instrumento voltado ao capital humano na preparação de mão de obra industrial. Porém, a criação de um serviço de aprendizagem rural inseriu-se na tentativa do Estado restrito em fornecer mínima qualificação e conter o êxodo, sobretudo, para as cidades-sede das indústrias. Além disso, havia a tentativa de utilizar o SENAR como educação para o consenso, especialmente, em áreas de conflitos de terras, onde havia levante de movimentos grevistas feito por trabalhadores rurais, através da tentativa de “politizar de forma sadia” o homem do campo, afastando-o de “ideias perigosas” como o projeto ideológico

assentado nas matrizes da economia política e agrária, que tem a propriedade privada, o projeto da modernização conservadora e as frações agrárias no poder como expressões.

Entende-se, assim, que a posterior (re)criação do SENAR, a partir de 1991, disputada no âmbito da Constituinte, está inserida num contexto privatista, onde as frações da burguesia agrária, através do Sindicato Patronal Rural, passaram a monopolizar e definir a maior fatia da política de formação profissional para o sujeito do campo. Para isso, tinham o suporte do Estado Restrito, alicerçado por meio da chamada parceria público-privada, na garantia da efetividade de seus interesses privados, que se travestem de interesse público, segundo a lógica da regulação corporativista. Além disso, é possível adiantar que os dados levantados permitiram pensar que essa insituição se insere no processo de disputa pela hegemonia, a partir da apropriação de uma agenda de formação da mão de obra por parte do patronato sindical rural, que, contudo, sofreu sistemáticas contestações pela CONTAG e pelos movimentos sociais.

No tocante à estrutura do projeto de saber e poder, ao longo da primeira década dos anos 2000, foi possível identificar que o SENAR oferece, pelo menos, 5 caminhos e intenções formativas: 1. Aprendizagem Rural através da Educação e/ou aperfeiçoamento técnico profissional voltado à formação de mão de obra de jovens e adultos trabalhadores do campo; 2. Formação superior e Pós-graduação em Agronegócio para formação de técnicos especializados em demandas produtivas específicas deste setor, como inovação tecnológica e gestão; 3. Difusão ideológica do agronegócio através da inserção de Projetos nas escolas públicas do campo e da cidade; 4. Formação de intelectuais especializados para atuar em defesa do agronegócio na sociedade política e nas organizações da sociedade civil; 5. Pesquisa e produção de dados e relatórios visando justificar propostas e ofensivas sobre os projetos contra-hegemônicos.

O SENAR, nesse segmento, expressou esse processo de privatização de uma agenda de educação, assistência, extensão e formação profissional rural a partir de diretrizes de empresariamento no contexto de investida contra a reforma agrária e os movimentos sociais do campo, bem como da reestruturação produtiva do capital, da flexibilização do trabalho e educação empreendedora do ideário neoliberal. A formação, através do Sistema CNA/ SENAR, baseou-se num sentido estrito de trabalho alienado, na medida em que propõe um sentido fragmentado, onde o aspecto técnico e a-histórico constituem o eixo de fundamento.

O quarto capítulo tratou do projeto político-pedagógico de sociedade, desenvolvimento e sujeito no campo do SENAR a partir da década de 1990. Analisou-se

a CNA como APH da burguesia agrária, que disputa a formação de trabalhadores rurais através do SENAR, a partir da década de 1990, bem como a disputa ideológica através de uma educação do Agronegócio no interior dos cursos ofertados. Ademais, examinou-se a oferta de programas e projetos, sobretudo, direcionados às escolas públicas, o que culmina com a oferta de cursos de formação técnico-profissional e os de Formação Inicial e Continuada (FIC) através do PRONATEC Campo. Constatou-se que a formação profissional rural, por meio do Sistema CNA/ SENAR, é majoritária em relação ao que é ofertado na esfera pública através de programas como o PRONATEC Campo, sob outras entidades, além do PRONERA.

Ressalta-se que o contexto de avanço dos projetos de educação para o Agronegócio também expressou a redução de políticas educacionais do campo, como o PRONERA. Este programa sofreu, além de contingenciamentos de recursos, questionamentos sobre sua existência e relação com os movimentos sociais do campo, uma vez que esses sujeitos coletivos também sofreram, nesse mesmo contexto, ataques e perseguições jurídicas por parte da Bancada Ruralista. Nota-se que esta frente parlamentar tem estendido, sobretudo nas últimas décadas, seu território no âmbito da sociedade política, com atuação firme dos seus prepostos na defesa da propriedade privada e agricultura de mercado.

Torna-se relevante colocar que a CONTAG pautou resistência do ponto de vista da disputa pelo SENAR, através do embate jurídico e político, porém, sem sucesso, dada a força das organizações da burguesia agrária. Além disso, observam-se contradições, uma vez que a CONTAG tem caráter corporativo, sendo regulado pelo Estado restrito e estabelece diálogos com a própria CNA, no âmbito do Conselho Deliberativo, embora em uma posição sem poder de decisão comparado à centralização administrativa e política da CNA e dos demais representantes da sociedade política, que, em sua maioria, também pertencem a agências da burguesia agrária. A CONTAG possui um projeto que dialoga com a Educação do Campo e atuou na defesa dos princípios da Educação do Campo e da agricultura familiar.

O SENAR tenta atuar como um guia intelectual, político, cultural e moral a serviço da burguesia agrária. A educação no e para o campo desenvolvida pelo Sistema CNA/ SENAR integra-se a esse sistema ideológico, na medida em que tentou abarcar desde a infância até os jovens e idosos, na formação ofertada nas comunidades rurais e nas escolas públicas rurais e urbanas. Dessa forma, tenta disputar uma concepção de trabalho desvinculada de uma noção de classe, inviabilizando, assim, formas de organização

contra-hegemônicas. A burguesia agrária não detém apenas o poder, mas os aparatos ideológicos que influenciam a vida e o trabalho dos sujeitos.

O papel dos intelectuais na organização da cultura, no pensamento de Gramsci, apontou sua importância na configuração de uma hierarquia de domínio sobre os trabalhadores, que só pode ser rompida a partir de uma reflexão própria dos trabalhadores sobre a cultura (DEL ROIO, 2018). Gramsci é um pensador que chamou a atenção para a ideia de se identificar a classe dirigente e seus intelectuais, no sentido de apresentar as formas de dominação. Há, portanto, intencionalidade político-ideológica de resistência, ao apontar para uma outra cultura e outro processo educativo, assentada num projeto societário para além do capital.

A história de dominação deve ser pensada e refletida pela classe trabalhadora. Mais que construir somente estudos de experiências sobre algumas conquistas dos povos do campo nos últimos anos, faz-se imperioso estar atento à intensificação da agenda de dominação posta em prática através de projetos de educação para o consenso do ideário neoliberal e do agronegócio. Agendas fortalecidas no seio da sociedade política, que, de forma contraditória, conciliou, nos últimos anos, diálogos com os movimentos sociais, porém as correlações de força apontaram para um favorecimento expressivo do projeto das frações burguesas. Problematizar as relações de saber e poder das organizações do agronegócio tem a ver com a defesa da vida, da produção agroecológica, do trabalho digno, da cultura e da história das populações campesinas.

A luta por uma nova hegemonia é também uma luta por outra sociabilidade. Entende-se que a construção de outro projeto de sociedade passa, também, pela compreensão de como tem sido exercida a dominação por meio da burguesia. Um dos objetivos da luta pela formação de um consenso ativo da classe trabalhadora tem a ver com o fortalecimento da ação da classe trabalhadora e afirmação de uma concepção de mundo que contrarie o consenso passivo e faça frente ao sistema desigual que domina. A resistência de classe implica, também, enfatizar a relação pedagógica entre educação e trabalho, enquanto princípios formativo, científico e politécnico das classes trabalhadoras. Portanto, a Educação do Campo, do ponto de vista gramsciano, pretende se constituir como uma via para esse projeto de estabelecimento de uma formação que integre, de forma unitária, a teoria e a prática, no sentido de uma relação orgânica e dialética entre educação e trabalho, já que, para Gramsci (2000), sob os fundamentos de Marx, o trabalho é elemento constituinte da essência humana, como algo que precede a existência do homem. Nesse sentido, é, portanto, através do trabalho, que também é um

ato educativo, que o homem se produz e produz a sua cultura identitária (GRAMSCI, 2000).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Vozes esquecidas em horizontes rurais*: histórias de professores. Porto Alegre, 2001. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1908/000311994.pdf?sequence>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

_____. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005. 435 p., p. 278-295, v. 3.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. *Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil*: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI. Campinas, 2011. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ANDRADE, Márcia Regina de Oliveira et al. (orgs.). *A educação na reforma agrária em perspectiva*: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa, 2004. 251 p.

ARAÚJO, Bruno Melo de. O ensino agrícola e a educação: a formação do trabalhador rural. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27, 2013, Natal. *Anais*... Natal: [s. n.], 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364473362_ARQUIVO_BrunoAraujo.Anpuh2013.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. Educação rural em perspectiva histórica. *Pensar a Educação em Revista*, Belo Horizonte: UFMG, v. 4, n. 2 , jul./set. 2018. Consultado em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoemrevista/wp-content/uploads/sites/4/2018/07/EDUCA%C3%87%C3%83O-RURAL-EM-PERSPECTIVA-HIST%C3%93RICA.pdf>. Acesso em: 9 de agosto de 2019.

_____. *História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)*: uma abordagem comparada. Araraquara, 2013. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2013.

BALIBAR, Étienne. Mais-valia e classes sociais. In: _____. *Cinco estudos do materialismo histórico*. Lisboa: Presença. 294 p. p. 9-150. v. 2.

BARATTA, Giorgio. Formação do Homem. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). *Dicionário Gramsciano* (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017. 832 p.

BARCELLOS, Júlio Otávio Jardim. et al. *Curso para capatazes e gerentes rurais de empresas de gado de corte*. Apostila - módulo I. Uruguaiana: NESPRO/UFRGS & Associação rural de Uruguaiana, 2010. 75 p. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nespro/arquivos/apostila_curso_capatazes_modulo_1_ed_1.pdf/>

. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo*: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. 310 p.

BASTOS, Élide Rugai. *Uma nova contribuição ao estudo das Ligas Camponesas*. Petrópolis: Vozes, 1984. 142 p.

BATISTA, Maiara. *Por corações e mentes: a configuração do projeto da classe dominante na Educação Profissional da Juventude do Campo* – um estudo acerca da iniciativa PRONATEC Campo SENAR/CNA. Juiz de Fora, 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2603>. Acesso em: 12 de abril de 2017.

BERNARDI, Emanuele. Questão Agrária. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017. 832 p.

BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil*. Campinas, 2003. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/tese/avancos-e-retrocessos-da-educacao-rural-no-brasil.pdf/at_download/file>. Acesso em: 25 de março de 2019.

_____. *Educação rural no Brasil*: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. 188 p.

_____; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. *Trabalho e educação*: estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 274 p.

BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Ósmar. Maria Julieta Costa Calazans: o papel do IESAE e da ANPEd na pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 30, p. 151-161, set./dec. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

BIANCHI, Alvaro; MUSSI, Daniela; ARECO, Sabrina (orgs.). *Antonio Gramsci*: filologia e política. Porto Alegre: Zouk, 2019. 248 p.

_____. *O laboratório de Gramsci*: filosofia, história e política. Porto Alegre: Zouk, 2018. 288 p.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB – projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. *Revista Retratos da Escola*, Brasília: ESFORCE-CNTE, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>. Acesso em: 13 de dezembro de 2020.

BRUNO, Regina. A dominação patronal no campo. *Cadernos do CEDI*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 77-91, 1991.

_____. *Senhores da terra, senhores da guerra*: a nova face política das elites agroindustriais no país. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 161 p.

_____. *Um Brasil ambivalente***.** Agronegócio, ruralismo e relações de poder. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: EDUR, 2009. 284 p.

BRASIL. Ata da 10ª sessão. Ano XLIV, n. 10. *Diário do Congresso Nacional*. Capital Federal, quinta-feira, 02 de março de 1989.

_____. Decreto nº 53.517, de 31 de janeiro de 1964. Reconhece a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1169, 05 fev. 1964. Seção 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53517-31-janeiro-1964-393615-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 de maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. *(Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, DF: [s. n.], 2009. Disponível em: <https://aplicabrasil.com.br/_files/200000151-45bc546b5c/SECRETARIA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PROFISSIONAL.pdf >. Acesso em: 13 de março de 2018.

_____. Lei n° 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <ww.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8315.html>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

_____. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. *Terminologia da formação profissional rural e da promoção social*. Brasília: SENAR, 1994. 23 p. (Série metodológica).

_____. *Aprendizagem Rural*: documento norteador. Brasília: SENAR, 2013. 108 p.

_____. *Estrutura ocupacional no meio rural*. Brasília: SENAR, 2005. 48 p.

_____. *Metodologia do ensino da formação profissional rural e da promoção social*. Brasília: SENAR, 2005. 80 p.

_____. *Mercado de trabalho*: documento norteador. Brasília: SENAR, 2007. 40 p.

_____. *Conhecendo o SENAR*. Brasília: SENAR, 2009. 24 p. Disponível em: <www.senar.org.br/sites/default/files/cartilhaconhecendoosenar.pdf>. Acesso em: 18 de abril de 2020.

_____. *Série Metodológica* – Informações institucionais. Brasília: SENAR, 2015. 56 p. v. 1. Disponível em: <http://www.senar.org.br/biblioteca/serie-metodologica-do-senar-informacoes-institucionais-volume-1>. Acesso em: 18 de abril de 2020.

_____. *Relatório de atividades 2016*. Brasília: SENAR, 2005. p.58, Disponível em: <www.senar.org.br/biblioteca/relatorio-de-atividades-2016>. Acesso em: 18 de abril de 2020.

_____. *Relatório de atividades 2004*. Brasília: SENAR, 2005. p.63.

_____. Ministério do Trabalho. Secretaria de Mão de Obra. *Catálogo de cursos de formação profissional do Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra*. Brasília: MTb/SMO, 1985. Disponível em: <br_dfanbsb_v8_mic_gnc_eee_85017100_an_02_d0001de0001.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

_____. Ministério do Trabalho. Divisão de Segurança e Informações. *Redução de Conflitos Rurais pelo SENAR*. Brasília: Agência Central/SNI, 1982. Disponível em: < https://sian.an.gov.br/sianex/consulta/resultado_pesquisa_new.asp?v_pesquisa=senar&v_fundo_colecao=>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

_____. Ministério do Trabalho. Divisão de Segurança e Informações. *Programa Escolas Rurais Comunitárias*. Brasília: MTb. 1986. Disponível em: < https://sian.an.gov.br/sianex/consulta/resultado_pesquisa_new.asp?v_pesquisa=senar&v_fundo_colecao=>. Acesso em: 19 de maio de 2020.

_____. Ministério do Trabalho. Divisão de Segurança e Informações. *Informe nº 543/85/DI/ MTb*. Projeto de formação profissional na comunidade rural. Disponível em: <https://sian.an.gov.br/sianex/consulta/resultado_pesquisa_new.asp?v_pesquisa=senar&v_fundo_colecao=>. Acesso em: 21 de abril de 2020.

_____. Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional. *ESTUDO nº 0004/ - 2ª SC/88*. Proposta de Medidas Econômicas. Disponível em: <https://sian.an.gov.br/sianex/consulta/resultado_pesquisa_new.asp?v_pesquisa=senar&v_fundo_colecao=>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

_____. Câmara de Deputados. *Projeto de Lei n° 125, de 1990*. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), nos termos do artigo 62 do ato das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/22445>. Acesso em: 13 de janeiro de 2017.

_____. Câmara de Deputados. *Projeto de Lei n° 1726/ 1989*. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=D724DFEC4EAAB6ED3D322270835CDFA9.node1?codteor=1151133&filename=Avulso+-PL+1726/1989>. Acesso em: 13 de janeiro de 2017.

_____. Câmara de Deputados. *Projeto de Lei n° 2.393/ 1989*. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=203058. Acesso em: 13 de janeiro de 2017.

_____. Câmara de Deputados. *Projeto de Lei n° 5643/2001*. Altera o art. 2º da Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, que "Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR". Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=36201>. Acesso em: 13 de janeiro de 2017.

_____. Senado Federal. *Projeto de Lei n° 614, de 2007*. Altera dispositivos da Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991 e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/82934/pdf>. Acesso em: 4 de março de 2020.

_____. Câmara dos Deputados. *REQ 1254/2007*. Requerimento de Voto de Pesar pelo falecimento, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, no último dia 29 de junho, do Presidente da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), Dr. Antônio Ernesto Werna de Salvo. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=357940> . Acesso em: 7 de março de 2020.

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). Secretaria de Política Agrícola. *Plano agrícola e agropecuário 2013/2014*. Brasília: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/politica-agricola/todas-publicacoes-de-politica-agricola/plano-agricola-pecuario/plano-agricola-e-pecuario-2013-2014.pdf/view>. Acesso em: 13 de março de 2020.

_____. Material de Divulgação. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.cnabrasil.org.br/sites/default/files/sites/default/files/uploads/24_faculdadecna.pdf_>. Acesso em: 08 de junho de 2018.

_____. Programa de Rádio "Brasil para Estudantes, de 1978 – lado A Disco 2 – de 1'38 à 2'14 - Disponível em: < Arquivo Nacional (an.gov.br) >. Acesso em: 5 de junho de 2019.

_____; Serviço Nacional de Informação. Posse da Sociedade Rural do Brasil para o Triênio 1984/1987. Disponível em: <https://sian.an.gov.br/sianex/consulta/resultado_pesquisa_new.asp?v_pesquisa=senar&v_fundo_colecao= >. Acesso em: 5 de junho de 2019.

CABRAL, Alysson André Oliveira. Reforma Agrária no Brasil (2011-2016): a reforma (im)possível. *Revista Mutirõ*, Recife, v.1, n. 2, p. 19-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/mutiro/article/viewFile/245983/36783>. Acesso em:10 de setembro de 2020.

CALAZANS, Maria Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (orgs).

Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993 (Coleção Magistério). 251 p. p.15-40.

_____; SILVA, Hélio Raymundo Santos. Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil. In: BARBOSA, Francisco Salatiel de Alencar (coord.). *Anais do Seminário Educação no Meio Rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1983. 307 p.

_____; _____; CASTRO, Luiz Felipe Meira de. Estudos no âmbito da educação e do trabalho rural. *Fórum Educacional*. Rio de Janeiro: [s. n.], v. 7, n. 3, p. 105-124, jul./set. 1983.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. *Gramsci e o Estado*: por uma teoria materialista da filosofia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 499 p.

BURGIO, Alberto. *Gramsci storico*: una lettura dei Quaderni del carcere. Roma: Laterza, 2003. 336 p.

CALDART, Roseli. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2017.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.). *Educação do Campo*: campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008, 117 p. p. 67-86.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. 787 p. p.259-267.

CAMACHO, Rodrigo Simão. *Paradigmas em disputa na educação do campo*. Presidente Prudente, 2013. 806 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108661/000761912.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 de março de 2017.

CAMARGO, Aspásia de Alcântara. A Questão Agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964). In: FAUSTO, Boris (org.). História Geral da Civilização Brasileira. O Brasil Republicano. Sociedade e Política (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. v. 10, tomo 3.

_____. *Ligas camponesas*. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/ligas-camponesas>. Acesso em: 19 de janeiro de 2018.

CAMARGO, Maria Helena Domingues. Gramsci e a questão meridional. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá: EDUEM, v. 14, n. 173, out. 2015, p. 45-50. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/26125>. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

CAMARGO, Orson José Roberto de**.** *Elite política brasileira e a renegociação das dívidas do crédito rural* – o caso da bancada ruralista. Campinas, 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CANUTO, Antonio; LUZ, Cassia Regina da Silva; WICHINIESKI, Isolete (coords.). *Conflitos no Campo Brasil 2010*. Goiânia: CPT, 2011. 184 p.

CARMO, Marianna de Aguiar Estevam do. *Análise da formulação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Técnico na modalidade Campo* – Pronatec Campo. Niterói, 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL – CPDOC. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/confederacao-nacional-dos-trabalhadores-na-agricultura-contag>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2019.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL – CPDOC. Kátia Regina de Abreu. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/katia-regina-de-abreu>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2019.

CIAVATTA, Maria. *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento*: a historicidade da Educação Profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. 128 p.

_____. *Mediações históricas de trabalho e educação*: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 456 p.

CNA. *Estatuto da Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária*. 2015. Disponível em: <http://cnabrasil.talk2.com.br/sites/all/themes/cna_brasil/media/downloads/estatuto_cna.pdf>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2019.

CONGRESSO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA, 2, 1973, Brasília. *Anais*... Brasília: CONTAG, 1973. 36 p.

_____, 3, 1979, Brasília. *Anais*... Brasília: CONTAG, 1979. 244 p.

_____, 4, 1985, Brasília. *Anais*... Brasília: CONTAG, 1985. 413 p.

_____, 5, 1991, Brasília. *Anais*... Brasília: CONTAG, 1991. 236 p.

_____, 6, 1995, Brasília. *Anais*... Brasília: CONTAG, 1995. 172 p.

_____, 7, 1998, Brasília. *Anais*... Brasília: CONTAG, 1998. 181 p.

_____, 8, 2001, Brasília. *Anais*... Brasília: CONTAG, 2001. 236 p.

_____, 9, 2005, Brasília. *Anais*... Brasília: CONTAG, 2005. 342 p.

_____, 10, 2009, Brasília. *Anais*... Brasília: CONTAG, 2009. 324 p.

_____, 11, 2013, Brasília. *Anais*... Brasília: CONTAG, 2013. 330 p.

COUTINHO, Carlos Nelson (org.). *O leitor de Gramsci*: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 375 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. *A profissionalização do ensino na Lei. nº 5.692/71*: trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília: INEP; MEC, 1982. 76 p.

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

DELGADO, Nelson Giordan. Commodities Agrícolas. In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. 787 p.

DELGADO, Guilherme. Economia do agronegócio (Anos 2000) como pacto do poder com os donos da terra. *Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária*, [S. l.:] ABRA, edição especial, p. 61-68, jul. 2013.

DEL ROIO, Marcos. *Os prismas de Gramsci*: a fórmula política da frente única (1919-1926). São Paulo: Boitempo, 2019. 256 p.

_____. *Gramsci e a emancipação do subalterno*. São Paulo: Editora Unesp, 2018. 258 p.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito Administrativo*. São Paulo: Atlas, 2018. 1109 p.

DOMINCZAK, Pedro Ronzales Rodero; MARCATTI, Amanda Aparecida; MARCATTI, Bruna Aparecida. A questão Agrária em Marx e sua assimilação no Brasil. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói: NEDDATE, v. 18, n. 36, p. 279-302, mai. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42810/24489>. Acesso em: 2 de março de 2019.

ENCONTRO DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO E PRESIDENTES DE CONSELHOS DE EDUCAÇÃO, 9, 1976, Brasília. *Anais*... Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1976. Disponível em: <me002335.pdf (mec.gov.br)>. Acesso em: 23 de maio de 2020.

FACULDADE CNA. *Regimento Geral*. Brasília: [s. n.], 2011. Disponível em: <https://www.cnabrasil.org.br/assets/arquivos/Regimento-da-Faculdade-CNA.pdf>. Acesso em:

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A experiência do IESAE/FGV:** das origens à extinção. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. Anais... Caxambu: [s. n.], 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt11>. Acesso em: 2 de outubro de 2019.

FERNÁNDEZ, Tomás; TAMARO, Elena. Biografia de Ferdinand Lassalle. In: BIOGRAFÍAS y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea. Barcelona: [s. n.], 2004. Disponível em: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/l/lassalle.htm>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FRESU, Gianni. *Antonio Gramsci*: o homem filosófo. São Paulo: Boitempo, 2020. 424 p.

FONTES, Virgínia. "Prefácio". In: NÓVOA, Jorge (org.). *Incontornável Marx*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Editora UNESP, 2007. 405 p.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade*. São Paulo: Editora Moraes, 1977. 135 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. 320 p. p. 241-288.

_____; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <\\P02\scielo\Ativo\es\v24n82\Or>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

FROSINI, Fábio. História. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017. 832 p.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. *Formação em alternância e desenvolvimento local*: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O lutador; AIDEFA, 2010.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998. 141 p.

GOMES, Ângela de Castro. Abertura política e controle sindical: trabalho e trabalhadores no arquivo Ernesto Geisel. In: CASTRO, Celso; D'ARAUJO, Maria Celina (orgs.). *Dossiê Geisel*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. 251 f p. .105-120.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG; FAE, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/149-1.pdf>. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 496 p., v. 1.

_____. *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 334 p., v. 2.

_____. *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 432 p., v. 3.

_____. *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 462 p., v. 5.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 444 p.

_____. *Concepção Dialética da História*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. 341 p.

_____. *Cuadernos de la carcel*: edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 1981, t. 2.

_____. *Cuadernos de la carcel*: edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. Torino: Einaudi, 1981. p, t. 5.

_____. *Cartas do Cárcere*. Trad. Noenio Spínola. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. 420 p.

_____. *A questão meridional*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 165 p.

_____. *Escola, educação e ensino* (breve antologia). São Paulo: Edições Iskra, 2017. 96 p.

GUANZIROLI, Carlos. O porquê da reforma agrária. *Revista Econômica*, Niterói: Pós-Graduação da Faculdade de Economia da UFF, v. 4, n. 1, p. 5-24, jun. 2003.

GUIMARAES, Cátia. Educação profissional no campo. *Revista POLI*: Saúde, Educação e Trabalho, Rio de Janeiro: EPSJV, n. 34, p. 4-10, mai./jun. 2014. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/revista_poli_-_34.pdf>. Acesso em: 03 de janeiro de 2017.

HOFFMANN, José Hermeto**.** A política agrícola no Governo Collor. *Indicadores Econômicos FEE*, Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, v. 18, n. 3, p. 140-159, nov. 1990. Disponível em: <https://revistas.planejamento.rs.gov.br/index.php/indicadores/article/download/352/588>. Acesso em:17 de junho de 2021.

JESUS, Sônia Meire S. Azevedo de. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/wGNMCyg58T6Dt8T8xRWFyWj/?format=pdf&lang=pt>

. Acesso em: 10 de maio de 2021.

JUNQUEIRA, Victor Hugo; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A quem interessa a educação dos trabalhadores do campo? Uma análise do PRONACAMPO. *Revista Exitus*, Santarém: UFOPA, v. 5, n. 2, p. 83-100, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/61/61>. Acesso em: 6 de agosto de 2020.

_____; _____. Projetos Educacionais do Agronegócio: campo e cidade em questão. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO NO CAMPO, 2013, São Carlos. *Anais*... São Carlos: GEPEC-UFSCAR, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a32-projetos-educacionais-do-agronegocio-campo-e.pdf>. Acesso em: 6 de agosto de 2020.

KIERNAN, Victor Gordon. Historiografia. In: BOTTOMORE, Tom (org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. 454 p. p. 179-181.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). *Por uma Educação Básica do Campo* (memória). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo). 60 p.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 248 p.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. *Educação e Agronegócio*: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas. Curitiba: Apris, 2016. 327 p.

_____. *Estado, classe social e educação no Brasil*: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio. Rio de Janeiro, 2014. 435 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

_____. A educação ambiental e a nova pedagogia política do Agronegócio. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 9, 2017, Juiz de Fora. *Anais*... Juiz de Fora: UFJF; UFF; FFCLRP-USP, 2017. Disponível em: < http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0249.pdf>.

LEAL, Giuliana Franco. *Guardiões da propriedade*: organizações da burguesia agrária – um estudo sobre a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA (1995-2001). Campinas, 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural*: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1990. 120 p.

LEITE, Sérgio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Sérvolo. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. 787 p.

LIGUORI, Guido. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006. 260 p.

_____. Estado integral. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). *Dicionário Gramsciano* (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017. 832 p.

_____. Estado. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). *Dicionário Gramsciano* (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017. 832 p.

_____. Estado guarda-noturno. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). *Dicionário Gramsciano* (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017. 832 p.

_____. Estado ético. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). *Dicionário Gramsciano* (1926-1937). São Paulo: Boitempo, 2017. 832 p.

LIMA, Natamias Lopes de. *Questões epistêmico-historiográficas sobre a educação do campo no Brasil*. Belém, 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

LINHARES, Ingrid da Silva. *Educação como meio, Estado como fim*: as disputas e construção do consenso para o projeto de formação profissional para o campo SENAR pela Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA (1963-2016). Niterói, 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

LOUREIRO, Maria Rita Garcia. *Terra, família e capital*: formação e expansão da pequena burguesia rural em São Paulo. Petrópolis: Vozes, 1987. 182 p.

LOMBROSO, Cesare. *O homem delinquente*. Trad. Sebastião José Roque. São Paulo: Ícone, 2007. 224 p.

_____. *Crime*: its causes and remedies**.** London: William Heinemann, 1911. 471 p.

LOSURDO, Domenico. *Antonio Gramsci*: do liberalismo ao "comunismo crítico". Rio de Janeiro: Editora Revan, 2006. 266 p.

LUKÁCS, Georg. *Ontologia do ser social*: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979. 174 p.

MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. *A favor de Gramsci*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 301 p.

MACEDO, Pedro Clei Sanches; BICALHO, Ramofly. Educação profissional rural *versus* educação profissional do campo: uma análise gramsciana da atuação do SENAR e dos movimentos sociais camponeses. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói: NEDDATE, v. 17, n. 34, p. 192-214, set./dez. 2019.

_____. A formação profissional e a atuação do SENAR: uma análise gramsciana. In: SIMPÓSIO ESTADO E PODER: ESTADO AMPLIADO, 10, 2018, Niterói. *Anais*... Niterói: : Núcleo de Pesquisa sobre Estado e Poder no Brasil, 2018. Disponível em: <https://xsnep.files.wordpress.com/2018/11/anais-do-x-snep-20181.pdf>.

MACHADO, Ironita Policarpo. O mundo rural: uma proposta de investigação histórica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA "LUGARES DOS HISTORIADORES: VELHOS E NOVOS DESAFIOS", 28, 2015, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis: ANPUH, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1441999258_ARQUIVO_cominucacao.pdf >. Acesso em: 12 de abril de 2018.

MAGALHÃES, M. S. *Escola família agrícola*: uma escola em movimento, 126 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espirito Santo, Vitória, 2004.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. Infância rural e trabalho infantil: concepções em contexto de mudanças. *Desidades*, Rio de Janeiro: NIPIAC-UFRJ, n. 21, p. 46-58, out./dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822018000400004>. Acesso em: 01 de junho de 2020.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? *Revista Em Aberto*, Brasília: INEP, v. 1, n. 9, p. 27-33, set. 1982.

MARX, Karl. *O Capital*: crítica à economia política. São Paulo: Boitempo, 2017. 894 p. v. 1.

_____. *O Capital*: crítica à economia política. São Paulo: Boitempo, 2017. 984 p. v. 3.

MARTINS, José de Souza**.** *A militarização da questão agrária*. Petrópolis: Vozes, 1984. 134 p.

_____. *Os camponeses e a política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1981. 185 p.

MATTOS, Marcelo Badaró. *A classe trabalhadora*: de Marx ao nosso tempo. São Paulo: Boitempo, 2019. 156 p.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci. Campinas, 2004. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. *História dos movimentos sociais no campo*. Rio de Janeiro: Fase, 1989. 215 p.

_____. *Sindicalismo no campo*: entrevistas, avaliação, perspectivas e desafios. Rio de Janeiro: CEDI, 1990. 122 p.

_____. Sindicalismo Rural. In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. 787 p.

MELLO, Giusévilly de Souza; RAFANTE, Heulalia Charalo. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) à luz do pensamento de Emile Durkheim e Antônio Gramsci: da conservação à superação da sociedade capitalista. In: JORNADA

INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 1, 2016, Fortaleza. *Anais*... Fortaleza: GGRAMSCI, 2017. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/O-MOVIMENTO-BRASILEIRO-DE-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-MOBRAL-%C3%80-LUZ-DO-PENSAMENTO-DE-EMILE-DURKHEIM-E-ANT%C3%94NIO-GRAMSCI-DA-CONSERVA%C3%87%C3%83O-%C3%80-SUPERA%C3%87%C3%83O-DA-SOCIEDADE-CAPITALISTA..pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2020.

MEIRELLES, Fábio. Reforma trabalhista e o meio rural paulista. *Revista Justiça e Cidadania*, Rio de Janeiro: Editora JC, v. 7, n. 57, p. 48-50, abr. 2005. Disponível em: <https://www.editorajc.com.br/reforma-trabalhista-e-o-meio-rural-paulista/>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

_____. O homem do campo, seus desencantos e sua fé, história, riscos e desafios. *Revista Justiça e Cidadania*, Rio de Janeiro: Editora JC, v. 11, n. 107, p. 60-63, jun. 2009. Disponível em: <https://www.editorajc.com.br/o-homem-do-campo-seus-desencantos-e-sua-fe-historia-riscos-e-desafios-2/>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro* (1888-1931). São Paulo: Editora Hucitec, 1997. 219 p.

_____. *Agronomia e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998. 203 p.

_____. *Estado e educação rural no Brasil*: alguns escritos. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2007. 116 p.

_____. *O patronato rural no Brasil recente* (1964-1993). Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2010. 299 p.

_____. *Estado e historiografia no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2006. 376 p.

_____ (org.). *Estado brasileiro: agências e agentes*. Niterói: EdUFF, 2005. 299 p.

_____; FONTES, Virgínia. História e Teoria Política. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. 335 p. p. 55-71.

_____. O PENSA e os intelectuais orgânicos do agronegócio (1990 - 2013). In: SIMPÓSIO NACIONAL ESTADO E PODER, 9, 2016, Niterói. *Anais*... Niterói: Núcleo de Pesquisas sobre Estado e Poder no Brasil, 2016. Disponível em: < https://9simposioestadoepoder.blogspot.com/>. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

_____; LAMOSA, Rodrigo (orgs.). *Gramsci e a pesquisa histórica*. Curitiba: Editora Appris, 2018. 191 p.

_____. A ABAG educadora: construindo a hegemonia do agronegócio. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO, 2017, Niterói. *Anais*... Niterói: NIEP-Marx, 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC51/mc511.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2019.

_____. Ampliando e privatizando o Estado: o binômio Embrapa – Abag. *Revista História & Luta de Classes*, [s. l.: s. n.], v. 14, n. 26, p. 13-23, set. 2018.

_____. Estado, saber e poder no Brasil. *Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*, Niterói: LCP-UFF, v. 5, n. 2 , p. 245-261, mai./ago. 2013.

_____. O "sistema" Abag e a supremacia burguesa no Brasil (1993-2013). In: CAMPOS, Pedro; BRANDÃO, Rafael. (orgs.). Dimensões do empresariado brasileiro: história, organizações e ação política. 1 ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2019, 336 p. p. 147-181.

_____. Estado e classes dominantes agrárias na transição brasileira. In: SILVA, Carla Luciana; CALIL, Gilberto Grassi; SILVA, Márcio Antônio Both da. (orgs.). *Ditadura, transição e democracia*: estudos sobre a dominação burguesa no Brasil Contemporâneo. 1 ed. Porto Alegre: FCM Editora, 2016, v. 1, 250 p. p. 139-160.

MESA de abertura: panorama geral da educação rural no Brasil – GEPEC. [S. l.]: GEPEC-HISTEDBR UFSCar, 2017. 1 vídeo (84 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SfnIXVoiUVo>. Acesso em: 10 de março de 2017.

MÉSZÁROS, István**.** *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. 125 p.

_____. *Filosofia, ideologia e ciência social*: ensaios de negação e afirmação. São Paulo: Boitempo, 2008. 238 p.

MESSINA, Marcello. Contra o museu de antropologia criminal "Cesare Lombroso", em Turim, Itália: "corpos-troféus", "vergonha in vitro" e "atavismo colonial". In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30, 2019, Recife. *Anais*... Recife: ANPUH, 2019. Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564781934_ARQUIVO_ContraoMuseuCesareLombrosoFINAL2-8-19.pdf>. Acesso em:

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Editora UniJuí, 2007. 526 p. p. 19-51.

MORAES, Vitor de. *Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)*: entre a pauta dos povos do campo e o decidido pelo Estado. Guarapuava, 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo e LDB: uma relação quase vazia *Revista Retratos da Escola*, Brasília: ESFORCE-CNTE, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/707>. Acesso em: 13 de novembro de 2021.

NAGLE, Jorge**.** *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 344 p.

NASCIMENTO, Francisco das Chagas Barbosa do; BICALHO, Ramofly. Breve contextualização da educação rural no Brasil e os contrastes com a educação do campo. *Educação em Debate*, Fortaleza: [s. n.], v. 41, n. 78, p. 62-75, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/44221/1/2019_art_fcbnascimentorbicalho.pdf >. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes; NUNES, Aline Silva Andrade; ARAUJO, Anna Lourdes. Movimentos sociais: a luta por políticas públicas na encruzilhada do capital. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (org.). *Sobre políticas educacionais no Brasil*: interpretações acerca das lutas, conquistas e os desafios para a educação no século XXI. São Luís: EDUFMA, 2009. 300 p. p. 69-91.

NATIVIDADE, Melissa de Miranda. *A Aliança para o Progresso no Brasil*: influência estadunidense para o ensino e pesquisa no campo (1961-1970). Niterói, 2018. 362 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 59

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. *EcoS – Revista Científica*, São Paulo: Xamã, v. 7, n. 2, p. 473-489, jul./dez. 2005.

_____. *Direita para o social e esquerda para o capital*: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. 223 p.

NOSELLA, Paolo. Educação: território e globalização. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: NET-UFMG, v. 23, n. 21, p. 265-274, jul. 2014.

_____. *A Escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2016. 256 p.

OBSERVATÓRIO DAS DESPROTEÇÕES SOCIAIS DO CAMPO; INSTITUTO CNA. *Escolas Esquecidas*: escolas rurais brasileiras sem infraestrutura mínima adequada. [S. l.]: [s. n.], 2014. Disponível em: <http://www.cnabrasil.org.br/central-comunicacao/estudos>. Acesso em: 15 de outubro de 2019.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. *As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do Campo*: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Curitiba, 2008. 481 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária*. São Paulo: FFLCH, 2007. 184 p.

PALUDO, Conceição. Materialismo histórico-dialético: relações trabalho, educação, movimentos sociais e desafios para a pesquisa. In: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (orgs.). Trabalho e Educação:

interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. 186 p. p. 60-83.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987. 368 p.

PALMEIRA, Moacir. A diversidade da luta no campo: luta camponesa e diferenciação do campesinato. In: PAIVA, Vanilda Pereira (org.). *Igreja e questão agrária.* São Paulo: Loyola, 1985. 279 p. p. 43-51.

PEREIRA, Mônica Cox de Brito. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. 787 f, p. 687-691

PINTO, Luzia Alice Conejo Guedes. *A CONTAG*: uma organização contraditória. Brasília, 1978. 170 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 1978.

PINHO, Larissa de Assis. A pesquisa sobre Educação Rural em congressos de História da Educação (2000-2007). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracajú. *Anais*... Vitória: SBHE, 2008.

PINHEIRO, Camila Mendes. *O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988*. Marília, 2015. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124369>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

POMPÉIA, Caio. *Formação Política do Agronegócio*. São Paulo: Editora Elefante, 2021. 380 p.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 307 p.

PRATES, Ailton Cotrim. *Política e financiamento da Educação do Campo no Governo Dilma Roussef*: balanço do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo. Salvador, 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18517/1/AiltonCotrimPratesDisserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

PRAZERES, Maria de Jesus Corrêa dos. *Cultivando sonhos*: A Escola Nacional de Formação da CONTAG no Estado do Pará, Brasil. Belém, 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Amazônicas), Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

RACHID, Cora Bastos de Freitas. *A qualificação profissional*: um estudo de competência. São Paulo: CENAFOR, 1979. 102 p.

RAMOS, Carolina. *Sindicato patronal rural e reforma agrária no Brasil*: uma análise da atuação da Confederação Nacional de Agricultura frente às políticas governamentais

voltadas para a questão fundiária (1961-1970). Niterói, 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

_____. *Capital e trabalho no sindicalismo rural brasileiro*: um estudo acerca da CNA (Confederação Nacional de Agricultura) e da CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) – 1964-1985. Niterói: Pólis-UFF, 2010. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/polis/files/texto_22.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2018.

_____. *Capital e trabalho no sindicalismo rural brasileiro*: uma análise sobre a CNA e sobre a CONTAG (1964-1985). Niterói, 2011. 266 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

_____. CONTAG: distantes abordagens e base social. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26, 2011, São Paulo. *Anais*... São Paulo: ANPUH, 2011.

REUNION sobre educacion agrícola de nível médio. Santiago: IICA, 1977, 132 p.

REVISTA CENÁRIO RURAL. Brasília: SENAR, v. 3, n. 1, p. 1-122, 2008.

RICCI, Rudá. *Terra de ninguém*: representação sindical no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. 229 p.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação* – liberdade, autonomia, emancipação: princípios/ fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 456 p.

_____. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: FEUSP, v. 41, n.1, p. 79-100, jan./mar 2015.

RODRIGUES, Leôncio Martins. O sindicalismo corporativo no Brasil. In:_____. Partidos e sindicatos: escritos de sociologia política. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. p. 38-65. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cghr3/pdf/rodrigues-9788579820267-04.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2020.

RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial*: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1997. 154 p.

RODRIGUES, Sávio José Dias. *Quem não tem é escravo de quem tem*: migração camponesa e a reprodução do trabalho escravo contemporâneo. Fortaleza, 2016. 214 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ROSENGARTEN, Frank. *The Revolutionary Marxism of Antonio Gramsci*. Leiden: Brill, 2014. 198 p. v. 62. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08854300.2015.1035126?journalCode=csad20>. Acesso em: 12 de agosto de 2019.

SÁ, Jean Magno Moura de. *Gestão da educação profissional e tecnológica*: a Escola Agrotécnica Federal de São Luiz entre 2002 e 2006. Brasília, 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4241/1/2009_JeanMagnoMouradeSa.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

SALLES, Ricardo. Gramsci para historiadores. *Revista História da Historiografia*. Ouro Preto: SBTHH, v. 5, n. 10, p. 211-228, dez. 2012. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/434>. Acesso em: 7 de maio de 2020.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. *PRONERA, educação técnico-profissional e reforma agrária popular*: um estudo na perspectiva do projeto formativo vinculado aos processos produtivos dos camponeses. Rio de Janeiro, 2016. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/14824/1/Tese_Clarice%20Aparecida%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em:15 de setembro de 2021.

SANTOS, Claudio Félix dos. *O "aprender a aprender" na formação de professores do campo*. São Paulo: Autores Associados, 2013. 192 p.

SAUER, Sérgio; TUBINO, Nilton Luis Godoy. A sustentação financeira de organizações do patronato rural brasileiro. *Revista NERA*, v. 10, n. 11, p. 131-148, jul./dez. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2022

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: MADEIRA, Felícia Reicher et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. 220 p. p.151-166.

_____. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008. 164 p. (Coleção educação contemporânea)

_____. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 137 p.

_____. *A nova lei da educação*. LDB: trajetória e limites. São Paulo: Autores Associados, 1999. 242 p.

_____. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo*: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 309 p. p.06-15.

SISTEMA CNA BRASIL. Contribuição Sindical Rural 2011. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: <http://www.faec.org.br/web/Arquivos/2011/CSR2011.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2018.

SILVA, Iby Montenegro de. *A Contag em perspectiva*: um estudo sobre a formação política. Rio de Janeiro, 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, José Graziano da. As representações empresariais da Agricultura Brasileira Moderna: as disputas na transição para a democracia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 29, 1991, Brasília. *Anais*... Brasília: [s. n.], 1991. p. 261-285.

_____. *O que é questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1980. 45 p.

SILVA, Simone da. Panorama histórico do mobral: operacionalização no município de Araras. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12, 2016, São Paulo. *Anais*... São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016.

SILVA, Deise Rosalio. *O lugar da educação em Gramsci*. Curitiba: Appris, 2020. 281 p.

SOUSA, Baltazar Macaíba. *Sindicalismo rural*: burocratização e autonomia – análise da filiação da CONTAG à CUT. Fortaleza, 2006. 359 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de; MORAES, Agnes Iara Domingos. *O "ensino típico rural"*: contribuições para a historiografia da educação rural no Brasil. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*, Cuiabá: NDIHR-UFMT, v. 15, n. 1, p. 277-305, set. 2015. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ndihr/revista/revistas-anteriores/revista-dm-15.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2019.

SOUZA, Marilza Miranda de. *Imperialismo e educação do campo*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014. 328 p. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-educacao-escolar-n.19.pdf>. Acesso em: 18 de outubro de 2020.

STEDILE, João Pedro (org.). *A questão agrária no Brasil*: programas de reforma agrária 1946-2003. São Paulo: Expressão Popular, 2005. 236 p.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antonio**.** Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. *Revista Pedagógica*, Chapecó: Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/178>. Acesso em: 05 de março de 2020.

TAVARES, Ricardo. *CONTAG*: da ditadura à transição – memória social e construção política do campesinato. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. O sindicalismo rural no Brasil, no rastro dos antecedentes. *Scripta Nova*. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, n. 15, jan. 1998. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-15.htm>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. *Escola Sem Partido*: indícios de uma educação autoritária. Presidente Prudente, 2018. 199 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/166392/tommaselli_gcg_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 23 de setembro de 2020.

VAZ, Marta Rosani Taras. Antônio Gramsci e a questão dos sindicatos: análise com ênfase nos escritos políticos. *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional.* Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, v. 15, n. 40, p. 56-69, mai./ago. 2020. Disponível em: <Antonio Gramsci e a questão dos sindicatos: uma análise com ênfase nos escritos políticos | CADERNOS DE PESQUISA: PENSAMENTO EDUCACIONAL (utp.br)>. Acesso em: 11 de abril de 2020.

VOZA, Pasquale. Intelectuais. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). *Dicionário Gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017. 832 p.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Camponês: um trabalhador para o capital. *Cadernos de Ciência e Tecnologia*, v. 2, n. 1, p. 13-78, jan./abr. 1985. Disponível em: <https://seer.sct.embrapa.br/index.php/cct/article/view/9248/5282>. Acesso em: 14 de agosto de 2020.

WARDE, Miriam Jorge. Resenha. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: ANPEd, n. 14, p. 161-165, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200012>. Acesso em: 12 de julho de 2019.

WERLE, Flavia Obino Corrêa (org.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional*: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 526.

_____. *Educação rural*: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2010. 240 p.

APÊNDICE

Apêndice 1: QUADRO 2: Dados sobre a Diretoria da CNA (1991 a 2014)

Alysson Paulinelli – nasceu em Bambuí (MG), em 10 de julho de 1936, filho de Antônio Paulinelli de Carvalho e de Adalgisa Luchesi Paulinelle. Seu pai, engenheiro agrônomo, foi prefeito de Bambuí. Casado com Helene de Barros Paulinelli, com quem teve cinco filhos.[211]				
VIAGENS/ FORMAÇÃO COMPLEMENTAR/ PRÊMIOS	**FORMAÇÃO**	**PARTICIPAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL**	**ATIVIDADES NO INTERIOR DO ESTADO RESTRITO**	**ATIVIDADE NO SETOR PRIVADO**
- Fez estágios de aperfeiçoamento na Tenessee Valley Authority (EUA), no Chile e na Argentina; -1973 – Participou, a convite do governo da Inglaterra, do Agricultural Royal Show; - 2006, recebeu o Prêmio Mundial da Alimentação; -Prêmio Frederico de Menezes Veiga, da Embrapa (1981); - Professor Emérito da Universidade Federal de Lavras (2006); - 2006 - Personalidade do Agronegócio de 2006, pela Associação Brasileira de Agronegócio; - 2008 - Ordem Nacional do Mérito Científico - Classe Grã-Cruz; - 2010 - Medalha dos 150 anos do MAPA; - 2017 - Medalha Luiz de Queiroz da Esalq/USP. - 2020 – Indicado ao Prêmio Nobel da Paz; - 2021 – Indicado ao Prêmio Nobel da Paz.	- 1959. Formou em Agronomia da Escola Superior de Agricultura – ESALQ/USP;	-1968 a 1969 – Presidiu a Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior; - Conselheiro da Fundação João Pinheiro e do Centro de Tecnologia de Minas Gerais; - Presidente da junta administrativa da Associação de Crédito e Assistência Rural; -Representante na comissão de assessores de educação agrícola superior do Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas, da Organização dos Estados Americanos (OEA); - 1980 a 1982 – Presidente da da Associação Brasileira de Bancos Comerciais Estaduais (ASBACE); - 1982 a 1986 – Presidente da *Fiat Allis Latino-Americana* de 1982 a 1986; - 1983 a 1986 – Presidente da Sociedade Mineira de Agricultura. - 1986 – Filiado ao Partido da Frente Liberal, candidatou-se à deputado federal constituinte; - 1987 a 1990 – Presidente da Confederação Nacional da Agricultura (CNA); - 1990 – Presidente do Comitê da Feira Osaka-Japão; - 1992 a 1993 – Presidência do Fórum Nacional de Agricultura. - 1994 a 1998 – Reconduzido a Presidência do Fórum Nacional de Agricultura; -Membro da Academia Nacional de Engenharia; - Filiou-se ao Partido Social Democrático (PSD) após ter se desligado do PFL. - Atual Presidente do Instituto Forum do Futuro; - Atual presidente da ABRAMILHO;	- 1959 – Professor das cadeiras de hidráulica, irrigação e drenagem da ESALQ até 1990; - Entre 1966 e 1967 – vice-diretor da ESALQ e Diretor de 1967 a 1971; -1971 a 1974, no Governo Rondon Pacheco, foi secretário de Agricultura; -1973 a 1979 – Atuou como Ministro da Agricultura no Governo Geisel; -1979 a 1983 – Presidente do Banco do Estado de Minas Gerais (BEMGE); - 1986 – Deputado Federal Constituinte, participou da Assembleia Nacional Constituinte - cuja carta foi promulgada em 5 de outubro de 1988 -, como titular da Subcomissão de Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária, da Comissão da Ordem Econômica, e suplente da Subcomissão do Sistema Eleitoral e Partidos Políticos, da Comissão da Organização Eleitoral, Partidária e Garantia das Instituições; - 1991 – nomeado Secretário de Agricultura, Pecuária e Abastecimento no Governador Hélio Costa (1991 a 1994);	- 1998 – Atou na Empresa de Consultoria Listen, em Belo Horizonte;

[211] Fonte: CPDOC FGV

Antônio Ernesto Verna de Salvo[212] (1933-2007) nasceu em Curvelo (MG), filho de Ernesto de Salvo e de Emiliana Verna Magalhães de Salvo. Foi casado com Jane Pitangui Salvo, com quem teve três filhos.				
VIAGENS/ FORMAÇÃO COMPLEMENTAR/ PUBLICAÇÕES	**FORMAÇÃO**	**PARTICIPAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL**	**ATIVIDADES NO INTERIOR DO ESTADO RESTRITO**	**ATIVIDADE NO SETOR PRIVADO**
- 1963 - viajou aos EUA freqüentando curso sobre criação de gado, no Texas Agricultural and Mechanical College System, instituição vinculada ao College Station do Texas, e curso sobre a produção de carne, oferecido pelo Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, órgão subordinado ao College of Agriculture de Louisiana. - Publicou trabalhos na área de zootecnia pela Escola de Veterinária da Universidade Federal de Minas Gerais e relatórios técnicos de trabalho em melhoramento de gado Guzerá.	- 1945 a 1951 - transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde cumpriu os estudos secundários, no Colégio Militar; - 1955 - Graduou-se como engenheiro agrônomo pela Escola Nacional de Agronomia da Universidade Rural do Brasil, em Itaguaí (RJ);	- 1970 - Como pecuarista, proprietário da Fazenda Canoas e criador de gado Guzerá, foi escolhido, vice-presidente da Associação dos Criadores de Guzerá do Brasil, função pela qual responderia até 1984. - 1972, participou da fundação da Associação da Campanha Educativa do Leite (ACEL-MG), cabendo-lhe ocupar os cargos de diretor-secretário (1972-1976) e, mais tarde, o de vice-presidente (1976-1978) e o de presidente (1978-1980) da entidade; - 1975 a 1978 – participou da criação do Sindicato Rural da cidade e da Associação Mineira de Criadores de Zebu; - 1975 a 1984 - passou a ter assento no conselho técnico do Serviço de Registro Genealógico e no conselho diretivo da Associação Brasileira de Criadores de Zebu (ABCZ); - 1976 a 1978 - foi eleito presidente da Comissão Técnica de Pecuária de Corte da Federação da Agricultura do Estado de Minas Gerais (FAEMG), cargo no qual permaneceu nos dois anos seguintes, desempenhando; - 1979 a 1984 – tornou-se diretor-secretário e vice-presidente da FAEMG; - 1984 - foi admitido na Comissão Técnica de Pecuária de Corte da Confederação Nacional da Agricultura (CNA); - 1987 a 1990 – exerceu a presidência da FAEMG; - Vice-prefeito da CNA foi eleito Presidente da entidade em novembro de 1990. Reeleito em 1993; - 1999 a 2007 – reconduzido à Presidência da CNA, até seu falecimento. - Ocupou cargo de secretário-geral da Frente Ampla da Agropecuária Brasileira em Minas.	- Em 1958, fixou residência em Três Marias (MG), tornando-se engenheiro residente da Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (Codevasf).	-

[212] Fonte FGV CPDOC

Fábio de Salles Meireles[213] nasceu em Cajuru (SP) no dia 10 de julho de 1928, filho de Severino Tostes Meireles e de Georgina Sales Meireles. Casou-se com Ivete Lacerda Meireles, com quem teve sete filhos.				
VIAGENS/ FORMAÇÃO COMPLEMENTAR/ PUBLICAÇÕES	**FORMAÇÃO**	**PARTICIPAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL**	**ATIVIDADES NO INTERIOR DO ESTADO RESTRITO**	**ATIVIDADE NO SETOR PRIVADO**
- 1968 - participou, em Genebra, na Suíça, do congresso da Organização Internacional do Trabalho (OIT); -	- 1977 – concluiu estudos na área de ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito em Franca (SP);	- 1960 a 1961 - membro da Associação Rural do Vale do Sapucaí; - 1961-1967 - Foi membro da junta administrativa do Instituto Brasileiro do Café (IBC) e da comissão de organização de feiras agropecuárias de São Paulo - 1962-1965 - diretor da Federação das Associações Rurais de São Paulo e presidente da Associação Rural de Franca; - 1975, foi eleito presidente da Federação Agrícola do Estado de São Paulo (FAESP), cargo para o qual seria sucessivamente reeleito até 1993; - Entre 1973 e 1979 ocupou a presidência do Instituto do Café de São Paulo; - 1980 a 1983 - foi vice-presidente-executivo do Grupo Executivo para o Desenvolvimento do Programa Estadual do Álcool e diretor de operações rurais e agroindustriais do Banco de Desenvolvimento Estadual do Estado de São Paulo S.A. (Badesp); - 1990 – concluiu terceiro mandato consecutivo como vice-presidente da CNA, cargo que vinha ocupando desde 1982; - 1991-1995 - Filiado ao Partido Progressista Reformador (PPR), agremiação formada pela união do PDS com o Partido Democrata Cristão (PDC), nas principais matérias constitucionais apresentadas na Câmara dos Deputados ao longo da legislatura; - 1990 a 2007 - Exerceu o cargo de primeiro vice-presidente da Confederação Nacional da Agricultura durante cinco mandatos e, a partir de julho de 2007 passou a presidir a entidade.	- Após instauração da Ditadura Militar, foi subchefe do gabinete do Ministério da Agricultura, secretário-executivo do Fundo Agropecuário, secretário da Comissão de Política e Planejamento Agrícola do ministério e presidente do Banco Nacional de Crédito Cooperativo (BNCC); - 1986 a 1988 – trabalhou na Secretaria e Agricultura e Abastecimento de São Paulo; - 1990 – eleito deputado federal na legenda do Partido Democrático Social (PDS), tendo sido membro titular da Comissão de Agricultura e Política Rural e suplente das comissões de Economia, Indústria e Comércio e de Defesa Nacional; -	-

[213] Fonte FGV CPDOC

João Martins da Silva Júnior[214] possui uma trajetória profissional ligada à atividade exercida pelo pai na pecuária há mais de 50 anos em Feira de Santana, no interior da Bahia. Casado, pai de dois filhos.				
VIAGENS/ FORMAÇÃO COMPLEMENTAR/ PUBLICAÇÕES	**FORMAÇÃO**	**PARTICIPAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL**	**ATIVIDADES NO INTERIOR DO ESTADO RESTRITO**	**ATIVIDADE NO SETOR PRIVADO**
-	- Formado em Administração de Empresas;	- Foi fundador e 1º tesoureiro da Central de Cooperativas de Leite da Bahia (CCLB) e presidente interino da Associação Baiana de Criadores (ABAC); - Na década de 1980, foi diretor e 1º vice-presidente da Federação da Agricultura e Pecuária da Bahia (FAEB); - Depois de um afastamento por cinco anos, retornou em 2000 para assumir a presidência da FAEB, cargo que ocupa até hoje; - Desde 2012, vinha exercendo a 1ª vice-presidência da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), cargo que antecedeu a posição de presidente, que assumiu em 2015; - Em 19 de setembro de 2017, foi eleito presidente da CNA para quadriênio 2017- 2021. - 2000- 2015 - Presidente do Conselho Administrativo do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - Administração Regional da Bahia - SENAR/AR/BA; - 2012-2014 - Membro Suplente do Conselho Deliberativo do SEBRAE Nacional, Representando a Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA; - 2009 – 2014 - Presidente do Conselho Deliberativo do SEBRAE Bahia;	- 2013-2014 - Membro Titular do Conselho do Comitê Estadual de Logística de Transporte – CELT, do Governo do Estado da Bahia, representando a Federação da Agricultura e Pecuária do Estado da Bahia – FAEB; - 2010-2015 - Membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Bahia - CODES, representando a Federação da Agricultura e Pecuária do Estado da Bahia – FAEB; - 2004-2014 - Membro do Conselho Estadual de Ciência e Tecnologia – SECTI, Representando a Federação da Agricultura e Pecuária do Estado da Bahia – FAEB;	- Presidente e acionista da Agropecuária João Martins S/A.

[214] Fonte FGV CPDOC

Kátia Regina de Abreu[215] nasceu em Goiânia no dia 2 de fevereiro de 1962, filha de João Luís Duarte de Abreu e de Vera Lúcia Foresin de Abreu.				
VIAGENS/ FORMAÇÃO COMPLEMENTAR/ PUBLICAÇÕES	**FORMAÇÃO**	**PARTICIPAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL**	**ATIVIDADES NO INTERIOR DO ESTADO RESTRITO**	**ATIVIDADE NO SETOR PRIVADO**
	- 1988, formou-se no curso de Psicologia da Universidade Católica de Goiás (UCG);	- 1994 - primeira mulher eleita para comandar uma entidade rural no Brasil - Sindicato Rural de Gurupi; - 1995 a 2005 – ocupa cargo na Presidência da Federação da Agricultura e Pecuária do Estado do Tocantins (FAET); - 1995 - filiou-se ao Partido Progressista Brasileiro (PPB); - 1998 – migou para o Partido da Frente Liberal (PFL); - Em 2001, presidiu a Frente Parlamentar da Agricultura no Congresso. - No decorrer de 2005 foi eleita vice-presidente de Secretaria da CNA, cargo que ocupou por três anos; - Em 2008, presidente da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, para o triênio de 2008 a 2011; - 2011 foi reeleita presidente da CNA e novamente escolhida para presidir a Federação da Agricultura e Pecuária do Estado do Tocantins, por unanimidade. - 2011 – desligou-se do DEM, unindo-se ao Partido Social Democrático (PSD); - 2013 -filiou ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). - 2014 reelegeu-se presidente da CNA e senadora pelo Tocantins; - Expulsa do PMDB em 2017, migra para o PDT; - 2020 migra para o Partido Progressistas (PP);	- 1998 - obteve uma suplência de deputada federal pelo estado do Tocantins, na legenda do PFL; - Exerceu o mandato nos períodos de 4 de abril a 9 de novembro de 2000, de 10 de novembro de 2000 a 23 de outubro de 2001, e de 25 de outubro de 2001 a 5 de abril de 2002. - Em 2002, foi eleita para o cargo de deputada federal; - na legislatura de 2002, foi titular da Comissão Representativa do Congresso Nacional; das Comissões Permanentes de Agricultura e Política Rural; de Agricultura, Pecuária, Abastecimento e Desenvolvimento Rural. Foi ainda membro da Bancada Feminina no Congresso e da Frente Parlamentar em Defesa da Televisão Pública. Foi também primeira vice-líder do PFL na Câmara dos Deputados; - 2006, eleita senadora por Tocantins, na legenda do PFL; - 2007, transferiu-se para o Democratas (DEM), legenda que substituiu o PFL. - Membro da bancada ruralista no Congresso, foi 1ª vice-líder da nova legenda no Senado Federal e participou como titular, entre outras, das comissões de Serviços de Infraestrutura; de Meio Ambiente, Defesa do Consumidor e Fiscalização e Controle; de Constituição, Justiça e Cidadania; e de Agricultura e Reforma Agrária; - 2015, antes de tomar posse de seu segundo mandato como senadora, assumiu o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento a convite da presidente da República Dilma Rousseff;	

[215] Kátia Regina de Abreu | CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (fgv.br)

Apêndice 2: Quadro 4: Criação do SENAR (Estatal)

DISPOSITIVO LEGAL	DECRETO Nº 77.354 de 31 de março de 1976
PRESIDENTE	Governo Ernesto Geisel
AUTOR (ES)	**Arnaldo Prieto**216 **– Engenheiro.** Iniciou sua carreira política em 1959, quando foi eleito vereador em São Leopoldo (RS), zona de colonização alemã, na legenda do Partido Democrata Cristão (PDC). Com a extinção dos partidos políticos pelo Ato Institucional nº 2 (27/10/1965) e a posterior implantação do bipartidarismo, filiou-se à Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido de sustentação do regime militar. Em 1966, a convite dos respectivos governos, viajou aos Estados Unidos, Alemanha e Espanha para estudar habitação popular, organização sindical e assistência social. Em 14 de março de 1974, Prieto licenciou-se da Câmara para ocupar no dia seguinte o cargo de ministro do Trabalho e Previdência Social do governo do general Ernesto Geisel, que então se iniciava. Assumiu o ministério numa conjuntura onde começavam a reaparecer no seio da sociedade civil movimentos de oposição ao regime vigente. A partir do movimento político-militar de 31 de março de 1964 e do consequente fortalecimento de um regime autoritário, a repressão policial aos sindicatos acentuara o peso das práticas assistencialistas devido à proibição de qualquer reivindicação política. Durante o governo Geisel foram adotadas medidas que vieram fortalecer esse caráter assistencialista das organizações sindicais. Com relação à formação de mão-de-obra, ficou definido que a preparação do homem para um posto imediato de trabalho seria atribuição do Ministério do Trabalho, passando assim da jurisdição do Ministério da Educação para a do Trabalho o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra. Nesse período foi criado o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (Senar), destinado a assegurar a organização, a administração e o planejamento de programas de formação profissional rural, completando-se assim o quadro de entidades de âmbito nacional encarregadas da formação de mão-de-obra nos três setores da economia. Ainda no campo da mão-de-obra foi proposta pelo Ministério do Trabalho a concessão de incentivos fiscais para as empresas que desenvolvessem programas de treinamento de mão-de-obra. Essa proposta foi transformada em lei pelo Congresso em 1976. Nesse mesmo ano, o Ministério do Trabalho implantou o Sistema Nacional de Emprego (Sine), visando fundamentalmente organizar o mercado de trabalho e realizar serviços permanentes de obtenção e distribuição de informações para orientar a oferta e a demanda de mão-de-obra. * min. Trab. 1974-1979; min. TCU 1979-1986; Mandatos (na Câmara dos Deputados): Deputado(a) Federal - 1967-1971, RS, ARENA, Dt. Posse: 02/02/1967; Deputado(a) Federal - 1971-1975, RS, ARENA, Dt. Posse: 02/02/1971; Deputado(a) Federal - (Constituinte), 1987-1991, RS, PFL, Dt. Posse: 02/02/1987. **João Paulo dos Reis Veloso**217 **- Economista** * min. Planej. 1969-1979. Nasceu em Parnaíba (PI) no dia 12 de julho de 1931, filho de Francisco Augusto de Castro Veloso e de Maria Antonieta Torres Veloso. Seu pai era funcionário dos Correios e Telégrafos e sua mãe, costureira. Entre os anos de 1947 e 1949 trabalhou na empresa Morais e em 1950 exerceu o magistério. Nesse último ano participou no Piauí da campanha do brigadeiro Eduardo Gomes, candidato da União Democrática Nacional (UDN) à presidência da República, derrotado por Getúlio Vargas nas eleições de outubro.

216 ARNALDO DA COSTA PRIETO | CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (fgv.br)
217 JOAO PAULO DOS REIS VELOSO | CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (fgv.br)

	Em março de 1951 transferiu-se para o Rio de Janeiro, então Distrito Federal, tornando-se secretário do deputado federal Jorge Lacerda, da UDN de Santa Catarina, função que exerceu até o ano seguinte. Ainda em 1952 foi admitido no Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (IAPI), como escriturário e oficial de administração. Durante sua breve carreira no IAPI, exerceu ainda cargos de confiança, primeiro como assistente e depois como secretário da presidência. Em 1955 deixou esse instituto, ingressando por concurso em outubro desse mesmo ano no Banco do Brasil , em São Paulo, também como escriturário. Ainda em São Paulo, iniciou o curso de economia na Fundação Álvares Penteado em 1957,concluindo-o na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Em setembro de 1962 foi para a Universidade de Yale, em New Haven (EUA), onde permaneceu até maio de 1964, obtendo o título de mestre em economia. De volta ao Brasil, em julho, no regime limitar, foi incumbido pelo ministro do Planejamento Roberto Campos de organizar o Escritório de Pesquisa Econômica e Social Aplicada (EPEA) atual Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA) -, exercendo a chefia da instituição até 1968. No governo do marechal Artur da Costa e Silva, quando Hélio Beltrão era ministro do Planejamento, Reis Veloso foi empossado no cargo, recentemente criado, de secretário-geral da pasta. De 1968 a 1969 integrou também o Conselho Federal de Educação (CFE) e o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq). Em março de 1974 tomou posse na presidência da República o general Ernesto Geisel, que manteve Reis Veloso no cargo de ministro do Planejamento. No novo cargo, Reis Veloso passou a participar das reuniões matinais com o presidente, integrando o grupo composto pelos generais João Batista Figueiredo, chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI), Golberi do Couto e Silva, chefe do Gabinete Civil, e Hugo Abreu, chefe do Gabinete Militar. Sob a coordenação de Reis Veloso, foi elaborado, entre maio e agosto de 1974, o II PND. Durante a campanha salarial dos metalúrgicos paulistas de setembro de 1977, em que os operários pleiteavam a reposição salarial de 34,1%, correspondente à revisão dos índices do custo de vida que vigoraram em 1973, Reis Veloso manifestou-se contrário à aceitação da reivindicação. Reis Veloso foi substituído na pasta do Planejamento por Mário Henrique Simonsen, nomeado pelo general João Batista de Figueiredo, empossado na presidência da República em março de 1979. Afastado da vida política, em maio seguinte assumiu a diretoria geral da área econômica da Veplan-Residência Empreendimentos Imobiliários. Visitando o Piauí em agosto de 1980, foi homenageado pelo governador Lucídio Portela, do Partido Democrático Social (PDS). O ex-ministro era visto como provável candidato ao governo do estado e capaz de ocupar o espaço aberto com a morte do ex-senador e ex-ministro da Justiça Petrônio Portela, ocorrida em janeiro de 1980. Ainda em 1980, tornou-se presidente do Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (Ibmec), ligado à Bolsa de Valores do Rio de Janeiro. Em abril do ano seguinte tomou posse na Academia Piauiense de Letras, na cadeira que pertencera a Odilo Costa Filho. Em março de 1982 criou sua própria empresa, a Investplan-Participações e Negócios, afastando-se da Veplan. Em 1987, deixou também a Invesplan. Membro do Conselho de Administração do BNDES entre 1991 e 1997, em 1992 passou a coordenar o Fórum Nacional, promovido pelo Instituto Nacional de Altos Estudos (Inae), espaço de encontro de economistas, cientistas sociais e políticos, lideranças sindicais, empresariais e políticas, para discussão de temas sociais e econômicos da atualidade. Membro do Conselho de Administração da BNDESPAR desde março de 1998, em dezembro de 1999 Reis Veloso continuava na presidência do IBMEC e ainda integrava o corpo docente da EPGE.
DESTAQUES SOBRE CONTEÚDO	• Criação da instituição nomeada de Serviço Nacional de Formação Profissional Rural - Senar; • Órgão autônomo de natureza pública, integrado ao Ministério do Trabalho, que deveria lhe assegurar autonomia técnica, administrativa e financeira; • Sede no Distrito Federal e com delegacias e agências em capitais dos estados ou em outros pontos do território nacional; • Segundo Art. 2º, quanto à finalidade possuía um caráter amplo, a saber: I - organizar e administrar, em todo o território nacional, diretamente ou em

	colaboração com órgãos e entidades públicas ou com particulares, programas de formação profissional rural; - estabelecer e difundir metodologias adequadas à formação profissional rural; - elaborar e difundir recursos para instrução adequados à preparação de mão-de-obra rural; IV - organizar e divulgar documentação relativa à formação profissional rural; V - assistir as empresas agrícolas na elaboração e execução de programas de formação profissional para o seu pessoal, em todos os níveis; VI -colaborar, com organismos nacionais c internacionais em atividades pertinentes à formação profissional rural. • Dirigido por um diretor geral e um Conselho; • Possuía um fundo financeiro próprio para manutenção do seu funcionamento (Fundo-Senar), administrado pelo Diretor-Geral do Senar, e era constituído por: I - recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento (FND); - dotações consignadas no orçamento geral da União; - receitas provenientes de convênios e contratos; IV - receita patrimonial decorrente da alienação de bens, na forma da lei, ou de aplicações financeiras; V - contribuições de pessoas físicas ou jurídicas, de direito privado, tanto nacionais como estrangeiras; VI - receitas eventuais. • O Fundo-Senar tinha contabilidade específica e os atos concernentes à receita e à despesa, bem como os procedimentos de controle, interno e externo, segundo às regras fixadas na legislação pertinente e as disposições aprovadas pelo Ministro do Trabalho. Este ministério deveria aprovar suas propostas de orçamento; • O Ministério do Trabalho era responsável em aprovar seu regimento interno; • O Senar possuía Tabela Permanente de Pessoal organizada de acordo com o sistema de classificação de cargos de que tratava a Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, porém poderia contratar instrutores de nível médio no período de até 90 dias para exercício de atividades formativas; • Segundo Art. 11, para as despesas iniciais com a instalação, implantação e funcionamento do Senar, nos anos de 1976, 1977 e 1978, o Fundo Nacional de Desenvolvimento contribuirá com as importâncias de Cr$ 80.000.000,00 (oitenta milhões de cruzeiros) Cr$ 160.000.000,00 (cento c sessenta milhões de cruzeiros) e Cr$ 250.000.000,00 (duzentos e cinquenta milhões de cruzeiros), respectivamente.

Apêndice 3: Quadro 7: Relação do Catálogo de Cursos de Qualificação Profissional do SNFMO (1985)

OCUPAÇÃO	MUNICÍPIO	UF
Apicultor	Santa Teresa	ES
	Anápolis	GO
	Três Pontas	MG
	Cascavel, Maringá	PR
	Viamão	RS
	Atibaia	SP
Caprinocultor	Juazeiro	BA
	Campo Maior	PI
Castrador	Bacabal	MA
Eletricista Rural	Maringá	PR
Floricultor	Maringá	PR
Fruticultor	Senador Guiomard dos Santos	AC
	Palmeira dos Índios	AL
	Itacoatiara	AM
	Uberlândia	MG
	Várzea Grande	MT
	Atibaia, Morro Agudo	SP
Horticultor	Senador Guiomard dos Santos	AC
	Itacoatiara	AM
	Juazeiro	BA
	Uberlândia	MG
	Várzea Grande	MT
	Atibaia	SP
	Maringá, Ponta Grossa	PR
Inseminador	Anápolis	GO
	Uberlândia	MG
	Cascavel, Ponta Grossa	PR
	Rio Bonito	RJ
	Campo do Brito	SE
Irrigante	Juazeiro	BA
	Canindé, Iguatu	CE
	Ouricuri	PE
	Angicos	RN
Jardineiro	Maringá	PR

	Atibaia	SP
Mecânico de Máquinas e Implementos Agrícolas Motorizados	Juazeiro	BA
	Campina Grande	PB
	Cascavel	PR
	Rio Bonito	RJ
	Angicos	RN
	Camboriú	SC
	Campo do Brito	SE
Operador de Carregadeira de Cana	Garanhuns (Palmares)	PE
Operador de Colheitadeira	Cascavel, Maringá, Ponta Grossa	PR
Operador de Implementos Agrícolas à Tração Animal	Canindé	CE
	Santa Teresa	ES
	Bacabal	MA
	Castanhal	PA
	Campina Grande	PB
	Garanhuns	PE
	Campo Maior	PI
	Rio Bonito	RJ
	Angicos	RN
	Viamão	RS
Operador de Máquinas Estacionárias	Campo do Brito	SE
Operador de Micro-Trator	Santa Teresa	ES
	Maringá	PR
	Camboriú	SC
Operador de Moto-Serra	Senador Guiomard dos Santos	AC
	Itacoatiara	AM
	Várzea Grande	MT
	Ponta Grossa	PR
Ordenhador	Cascavel, Ponta Grossa	PR
	Rio Bonito	RJ
Ovinocultor	Campo Maior	PI
Produtor de Feijão	Senador Guiomard dos Santos	AC

	Palmeira dos Índios	AL
	Itacoatiara	AM
	Três Pontas	MG
	Angicos	RN
Produtor de Mudas de Citros	Santa Teresa	ES
	Rio Bonito	RJ
Piscicultor	Três Pontas	MT
	Camboriú	SC
Suinocultor	Senador Guiomar dos Santos	AC
	Cascavel	PR
	Morro Agudo	SP
Trabalhador da Cultura de Erva-Mate	Ponta Grossa	PR
Trabalhador da Cultura de Fumo	Palmeira dos Índios	AL
Trabalhador da Cultura da Soja	Ponta Grossa	PR
Trabalhador na Exploração de Guaraná	Itacoatiara	AM
Trabalhador da Pecuária/ Grande Parte Bovina	Senador Guiomar dos Santos	AC
	Palmeira dos Índios	AL
	Itacoatiara	AM
	Bacabal	MA
	Uberlândia	MG
	Cascavel, Ponta Grossa	PR
	Viamão	RS
	Camboriú	SC
	Mirassol, Morro Agudo, Penápolis	SP
Trabalhador em Seringais	Senador Guiomar dos Santos	AC
	Itacoatiara	AM
Tratorista Agrícola	Palmeira dos Índios	AL
	Canindé, Iguatu	CE
	Santa Teresa	ES
	Anápolis	GO
	Três Pontas	MG
	Garanhuns, Ouricuri	PE

	Campo Maior	PI
	Cascavel, Maringá, Ponta Grossa	PR
	Campo de Brito	SE
	Atibaia, Mirassol, Morro Agudo, Penápolis	SP
Vaqueiro	Feira de Santana	BA
	Castanhal	PA
	Garanhuns, Ouricuri	PE
	Maringá	PR

Apêndice 4: Quadro 8: Relação de Projetos de Lei de re-criação do SENAR

DISPOSITIVO LEGAL	Projeto de Lei: n° 1.606-A de 1989[218], que se tornou Lei aprovada Lei nº 8.315 de 23/12/1991	
GOVERNOS EM EXERCÍCIO:	Projeto de Lei - Governo José Sarney/ Lei aprovada – Governo Fernando Collor	
AUTOR (ES)	**Gonzaga Patriota – Contador, Formado em Direito, Administrador. Mestrado e Doutorado.** Nasceu em Sertânia (PE) no dia 26 de abril de 1948, filho de Sebastião Alves Freire e Elisa Alves Patriota. Em 1963 tornou-se telegrafista da Rede Ferroviária Nacional em Recife. Cinco anos mais tarde, iniciou suas atividades político-partidárias filiando-se ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), legenda de oposição ao governo militar instaurado no país em abril de 1964. Nesse mesmo ano, assumiu a presidência do diretório municipal do MDB na cidade de Salgueiro (PE), permanecendo nesse cargo durante dez anos. Em 1969 fez o curso de ciências contábeis da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza. Em 1974, ingressou no curso de direito da Uece, concluindo-o em 1978. Nesse mesmo ano, participou de um escritório de advocacia em Petrolina (PE) e iniciou o curso técnico em administração de empresas da Faculdade de Administração, concluindo-o três anos depois. Com a extinção do bipartidarismo, em 29 de novembro de 1979, e a consequente reformulação partidária, optou pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), agremiação que reuniu a maioria dos filiados do extinto MDB. Em novembro de 1982, elegeu-se deputado estadual por Pernambuco tomando posse em fevereiro de 1983. Nesse ano, tornou-se vice-presidente do diretório regional do PMDB de Pernambuco, permanecendo no cargo por quatro anos[219]. Mandatos (na Câmara dos Deputados): Deputado(a) Federal - (Constituinte), 1987-1991, PE, PMDB, Dt. Posse: 01/02/1987; Deputado(a) Federal - 1995-1999, PE, PSB, Dt. Posse: 01/02/1995; Deputado(a) Federal - 1999-2003, PE, PSB, Dt. Posse: 01/02/1999; Deputado(a) Federal - 2003-2007, PE, PSB, Dt. Posse: 01/02/2003; Deputado(a) Federal - 2007-2011, PE, PSB, Dt. Posse: 01/02/2007; Deputado(a) Federal - 2011-2015, PE, PSB, Dt. Posse: 01/02/2011; Deputado(a) Federal - 2015-2019, PE, PSB, Dt. Posse: 01/02/2015; Deputado(a) Federal - 2019-2023, PE, PSB, Dt. Posse: 01/02/2019.	
Destaques sobre o Conteúdo	**Projeto de Lei: n° 1.606-A de 1989**	**Lei aprovada Lei nº 8.315 de 23/12/1991**
	• Nomeado de Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); • Em seu artigo 1 considera que é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) com o objetivo de administrar, organizar e executar, em todo o território nacional, diretamente ou em colaboração com órgãos e entidades públicas ou privadas, a aprendizagem e as demais modalidades de formação profissional rural.	• Em seu Artigo 1 os parlamentares adicionaram além do objetivo de ofertar formação profissional rural, a **Promoção Social do trabalhador rural**, a exemplo do Senai e Senac, inserindo, assim, também a dimensão assistencialista ao Senar. Além disso, enfatiza-se que deverão ocorrer em centros instalados e mantidos pela instituição ou sob forma de cooperação, dirigidas aos trabalhadores. Este último ponto não constava no projeto de lei.

[218] Diário do Congresso nacional. Ano XLV, n° 172, sábado, 15 de dezembro de 1990, Brasília-DF.
[219] LUIS GONZAGA PATRIOTA | CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (fgv.br)

	• No art. 2 coloca o Senar será organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Agricultura. • Parágrafo único. O Serviço Nacional de Formação Profissional Rural, criado pelo Decreto nº 77.354, de 31 de março de 1976, transferirá ao Senar, ora criado, os programas, projetos e atividades por ele desenvolvidos.	• No art. 2 coloca que o Senar será administrado pela CNA e dirigido por um colegiado com a seguinte composição: Ministério do Trabalho, Ministério da Agricultura, Confederação Nacional da Agricultura – CNA, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, Organização das Cooperativas Brasileiras – OCB, Representantes das Agroindústrias e representantes das Indústrias de Máquinas Agrícolas. • Insere-se a CONTAG no Conselho e se estabelece que esta e a CNA terão cinco representantes; o Ministério da Agricultura e o Ministério do Trabalho dois cada um e os demais órgãos ou entidades, apenas um representante; • O Presidente da CNA será o presidente do Colegiado acima citado.
	• O Art. 3 estabelece as rendas do Senar: *I - Contribuição compulsória de dois e meio por cento, a ser arrecadada pela Previdência Social, mensalmente. sobre o montante da remuneração paga a todos os empregados pelas pessoas jurídicas ou a elas equiparadas que exercem atividades:* *a) agroindustriais;* *b) agropecuárias;* *c) de produção de insumos agrícolas;* *d) extrativistas;* *e) cooperativas rurais, e* *f) entidades sindicais da área rural;* *ll- doações e legados;* *III - subvenções da União, Estados e Municípios;* *IV-Multas arrecadadas por infração de dispositivos legais, regulamentares e regimentais;* *V -rendas oriundas da prestação de serviços, da alienação de bens e de locações de seus bens;* *VI -receitas operacionais;* *VII:-rendas eventuais;* • Nos parágrafos 1 e 2 coloca que não será cumulativa a arrecadação de contribuições destinadas ao Senac e Senai, prevalecendo em favor do Senar. Além disso, as pessoas jurídicas que exerçam concomitantemente outras atividades não relacionadas no inciso I deste artigo, permanecerão contribuindo às outras entidades de formação profissional nas atividades que lhes correspondam especificamente	• Relativa às rendas, foi suprimido no Artigo 3, no inciso I, a alínea c do projeto de lei, que previa a arrecadação pela atividade de produção de insumos agrícolas. Sobre isso, os parlamentares justificaram a retirada pelo fato de ser produzido pela indústria e evitar uma possível duplicidade de oneração; • Foi inserido na alínea d (e que se tornou c) extrativistas vegetais; • Foi inserido a especificidade da arrecadação de entidades PATRONAIS sindicais na área rural, antes colocada em geral; • Inserido, ainda, a alínea f de produção de máquinas agrícolas. • Fora incluído o inciso VII que prevê que a contribuição prevista no art. 1º do Decreto-Lei nº 1.989, combinado com o art. 5º do Decreto-Lei nº 1.146, de 31 de dezembro de 1970, que continuará sendo recolhida pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. • É preservado o mesmo conteúdo dos parágrafos 1 e 2 do projeto de lei, além de que arrecadação da contribuição será feita juntamente com a da Previdência Social e o seu produto será posto, de imediato, à disposição do

		Senar, para aplicação proporcional nas diferentes unidades da Federação, de acordo com a correspondente arrecadação, deduzida a cota necessária às despesas de caráter geral. • Sobre os empregadores da agroindústria, estabelece que a contribuição definida na alínea a, do inciso I, refere-se àqueles que atuem exclusivamente na produção primária de origem animal e vegetal.
	• O Art. 4 coloca que a empresa que, por sua própria conta, mantiver aprendizagem. considerada pelo Senar sob o aspecto didático-pedagógico, da constituição do corpo docente e da forma de administração escolar, adequados aos seus fins, recolherá um quinto da contribuição a que estaria sujeita, para atender as despesas de caráter geral e de orientação e avaliação do processo ensino-aprendizagem desenvolvidas pelo Senar.	• O Artigo 4 do projeto de Lei foi suprimido.
	• O Art. 5 prevê que a organização do Senar constará de seu Regulamento, que será aprovado por Decreto do Presidente da República, mediante projeto apresentado pela Confederação Nacional de Agricultura ao Ministro do Trabalho, no prazo de sessenta dias, contados da publicação desta lei;	• A organização do Senar constará de seu Regulamento que será aprovado pelo Presidente da República, após submissão do Colegiado.
	• Art. 6 coloca que o Patrimônio do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural, criado pelo Decreto nº 77.354, de 1976, nele compreendidos os bens móveis e imóveis e a documentação técnica, necessário às ações de formação profissional rural, será transferido ao Senar, depois de cumpridas as formalidades legais pertinentes.	• O Artigo 6 do projeto de Lei foi suprimido e não há qualquer menção acerca do Patrimônio.
	• O Art. 7 coloca que os servidores do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural, criado pelo Decreto n' 77.354 de 1976, serão colocados, com ônus, para a União à disposição do Senar até 31 de dezembro de 1989 sem perda de sua remuneração, vantagens, direitos e garantias relativos aos respectivos empregos, cargos e funções. Parágrafo único. Findo o prazo estipulado neste artigo é assegurado aos servidores que não tiverem sido contratados pelo Senar a redistribuição a outros órgãos públicos na forma da legislação em vigor; • O Art. 8 estabelece que a União assegurará ao Senar, na data de transferência do patrimônio e do pessoal, os saldos das dotações orçamentárias previstas para o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural em 1989. Parágrafo único. Serão deduzidos dos valores previstos neste artigo os destinados ao pagamento dos servidores colocados à disposição do Senar até a data limite de 31 de dezembro de 1989.	• Não há menção na Lei aprovada sobre os servidores, segurança jurídica e financeira, bem como seriam realocados.

DISPOSITIVO LEGAL	Projeto de Lei nº 1.726/1989
GOVERNO EM EXERCÍCIO:	Governo José Sarney
AUTOR (ES)	**Nilson Gibson**[220] **- Economista e Advogado** Nasceu em Recife no dia 27 de maio de 1935. Formou-se em economia em 1960 e em direito em 1966 na Universidade Federal de Pernambuco (Ufpe). Neste último ano filiou-se ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição ao regime militar instaurado no país em abril de 1964. Em 1967 iniciou suas atividades profissionais como procurador do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Deixou o MDB em 1974 para se filiar à Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido de sustentação do regime militar, em cuja legenda foi eleito deputado federal em novembro de 1978. Durante o mandato foi suplente da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e vice-presidente da Comissão de Trabalho e Legislação Social. Com a extinção do bipartidarismo e a conseqüente reorganização partidária em novembro de 1979, ingressou no Partido Democrático Social (PDS), agremiação que substituiu a Arena. Em novembro de 1986, Nílson Gibson foi eleito deputado federal constituinte, desta vez na legenda do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). No decorrer dos trabalhos constituintes, notabilizou-se pela defesa do regime militar. Elegeu-se mais uma vez deputado federal em outubro de 1990, na legenda do PMDB. Filiado ao Partido da Mobilização Nacional (PMN), obteve seu quinto mandato consecutivo em outubro de 1994. Logo depois deixou a legenda para filiar-se ao Partido Socialista Brasileiro (PSB). Participou dos trabalhos legislativos como membro efetivo das comissões de Constituição e Justiça (1995, 1997 e 1998), Seguridade Social e Família (1996) e Ciência, Tecnologia, Comunicação e Informática (1997). Deputado(a) Federal - 1979-1983, PE, ARENA, Dt. Posse: 01/02/1979; Deputado(a) Federal - 1983-1987, PE, PDS, Dt. Posse: 01/02/1983; Deputado(a) Federal - (Constituinte), 1987-1991, PE, PMDB, Dt. Posse: 01/02/1987; Deputado(a) Federal - 1991-1995, PE, PMDB, Dt. Posse: 01/02/1991; Deputado(a) Federal - 1995-1999, PE, PMN, Dt. Posse: 01/02/1995.
DESTAQUES SOBRE CONTEÚDO	• O projeto assemelha-se ao projeto de Lei do deputado Gonzaga Patriota, possuindo alguns pontos diferentes, a saber: - Define empregado no artigo 4, ao dizer que "Entende-se por empregado para os fins desta lei, todo e qualquer servidor de um estabelecimento rural, seja qual for sua formação ou categoria; - Prevê sistemática de realocamento de servidores do Senar com prazo de até 30.06.1990 no Art. 8º: Os servidores do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural, criado pelo Decreto nº 77.354 de 1976, serão colocados, com ônus para a União, à disposição do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural até 30.06.1990 sem perda de sua remuneração, vantagens, direitos e garantias relativos aos respectivos empregos, cargos e funções. Parágrafo único: Findo o prazo estipulado neste artigo é assegurado aos servidores que não tiverem sido contratados pelo

[220] NILSON ALFREDO GIBSON DUARTE RODRIGUES | CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (fgv.br)

	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural a redistribuição a outros órgãos públicos na forma da legislação em vigor. - Prevê subvenções orçamentárias até 30.06.1990 prevista no Art. 9º: A União assegurará, sob a forma de subvenção, até 30.06.1990, as dotações orçamentárias previstas no seu orçamento para o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural em 1989 e 50% (cinquenta por cento) desse mesmo valor corrigido monetariamente em 1990.

DISPOSITIVO LEGAL	Projeto de Lei nº 2.393/1989
GOVERNO EM EXERCÍCIO:	Governo José Sarney
AUTOR (ES)	**Luiz Soyer[221] - fazendeiro, Bacharel em Direito.** Nasceu em Inhumas (GO), no dia 23 de dezembro de 1940, filho de Fulgêncio Alves Soyer e de Genesi Vieira Soyer. Fazendeiro, bacharel pela faculdade de direito da Universidade Federal de Goiás, em 1966, nas eleições de novembro de 1970 elegeu-se deputado estadual na legenda do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição ao regime militar instaurado em abril de 1964. Vice-líder do partido, de 1971 a 1972, depois presidente do diretório regional e líder da bancada, no período de 1973 a 1974 integrou as comissões de Constituição e Justiça, e de Redação. Reeleito em novembro de 1974, de 1976 a 1978 voltou a participar dos trabalhos da Comissão de Constituição e Justiça. Em novembro de 1978 tentou uma vaga na Câmara Federal, mas foi malsucedido. Distante da política, trabalhou como superintendente da Companhia Municipal de Pavimentação. Com o fim do bipartidarismo, em novembro de 1979, e a conseqüente reorganização partidária, filiou-se ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), sucessor do MDB. Procurador-geral do estado de Goiás, de 1982 a 1984, e secretário de Interior e Justiça durante o governo de Íris Resende (1982-1986) em 1985 e 1986, em novembro deste último ano concorreu a uma cadeira de deputado federal constituinte. Defendendo a reforma do Poder Judiciário foi eleito e iniciou o mandato em 1º de fevereiro de 1987. Segundo suplente do secretário da Câmara; titular da Subcomissão do Sistema Eleitoral e Partidos Políticos, da Comissão da Organização Eleitoral, Partidária e Garantia das Instituições; suplente da Subcomissão de Saúde, Seguridade e do Meio Ambiente, da Comissão da Ordem Social — Luís Soyer integrou-se ao "Centrão", bloco suprapartidário de parlamentares de tendência conservadora. Luís Soyer deixou a Câmara em fevereiro de 1995, ao final da legislatura. Embora afastado por algum tempo da disputa de cargos eletivos, Soyer continuou atuando nos bastidores da política goiana. Duas vezes presidente do diretório estadual do PMDB, em 2006 Luís Soyer tentou sair candidato ao Senado pelo seu partido, mas novamente não foi bem sucedido. Agropecuarista, passou então a se dedicar à produção de laranjas e à criação de frangos e de gado em seu sítio no município de Goianira. Deputado(a) Federal - (Constituinte), 1987-1991, GO, PMDB, Dt. Posse: 01/02/1987; Deputado(a) Federal - 1991-1995, GO, PMDB, Dt. Posse: 19/03/1991.
DESTAQUES SOBRE CONTEÚDO	• O projeto de Lei de Luiz Soyer apresenta um caráter diferente dos demais projetos, por propor uma natureza escolarizada para o Senar. Utiliza o termo "formação de capatazes" como um dos objetivos do Senar. • No Art. 1º coloca que o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural é criado para formação, em primeiro e segundo grau, de capatazes agrícolas e pecuários, sendo-lhes ministradas aulas teóricas e práticas em escola-modelo, da União, dos Estados ou dos municípios; • No Art. 2º coloca que o regulamento da lei acompanhará os moldes do Senai e Senac.

[221] LUIS ALBERTO SOYER | CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (fgv.br)

	• Coloca, no Art. 3º, que o Decreto do Executivo disporá sobre o custeio desse aprendizado, mediante convenio com a União, os Estados e Municípios e que as escolas seriam fiscalizadas por órgãos do Ministério da Agricultura; • Nos artigos seguintes trata da organização do ensino e proposta do currículo, a saber: - Estabelece, no Art. 4º, que os alunos estudarão sob regime de semi-internato e externado e, no primeiro caso, ficarão pelo menos doze horas diárias na escola, enquanto os demais residirão no educandário, durante o ano letivo de oito meses, com férias, em dezembro, janeiro, fevereiro e julho; - Sobre o currículo coloca, dos Art. 5º ao 8º, que o currículo durará pelo menos doze horas de aula, sendo quatro teóricas e oito práticas, valendo elas igualmente para efeito de consignação do aproveitamento. Os currículos terão, como cadeiras de instrução geral, português, história e geografia do Brasil, geografia geral e do Brasil, facultativo o aprendizado de uma língua estrangeira e de desenho. As cadeiras obrigatórias de instrução específica, zoologia, botânica, ecologia, química orgânica e inorgânica, física e matemática. E, por fim, os Estado disciplinariam os seus currículos, de acordo com as necessidades regionais, podendo separar as turmas de zootecnia e agronomia.