

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL**

**RONALDO MAURICIO SAMPAIO**

**A QUALIFICAÇÃO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS  
AGRICULTORES FAMILIARES DA REGIÃO DE JANUÁRIA-MG**

**Porto Alegre**

**2013**

**RONALDO MAURICIO SAMPAIO**

**A QUALIFICAÇÃO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS  
AGRICULTORES FAMILIARES DA REGIÃO DE JANUÁRIA-MG**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Rural.

Orientador: Prof. Dr. Ivaldo Gehlen

**Série PGDR/DINTER – Tese 06**

**Porto Alegre**

**2013**

#### CIP - Catalogação na Publicação

Sampaio, Ronaldo Mauricio

A qualificação e a formação da identidade profissional dos agricultores familiares da região de Januária-MG / Ronaldo Mauricio Sampaio. -- 2013. 232 f.

Orientador: Ivaldo Gehlen.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Qualificação profissional. 2. Agricultura familiar. 3. Identidade profissional. 4. Região de Januária (MG). I. Gehlen, Ivaldo, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Ronaldo Mauricio Sampaio**

**A qualificação e a formação da identidade profissional dos agricultores familiares da região de Januária-MG**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Rural.

Aprovada em: Porto Alegre, 24 de outubro de 2013

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Ivaldo Gehlen – Orientador  
UFRGS

---

Prof. Dra. Suzana Alves Escobar  
IFNMG - Campus Januária

---

Prof. Dr. João Armando Dessimon Machado  
UFRGS/PGDR

---

Prof. Dr. Alexandre Silva Virginio  
UFRGS

À minha mãe, Adelize Maurício Sampaio, pela cobrança e insistência para que eu chegasse até aqui.

Ao meu pai, Geraldo Sampaio Melo (*em memória*), que não está aqui fisicamente para compartilhar a meu lado a alegria deste momento, mas, certamente, de onde estiver, sinto o seu sorriso orgulhoso.

Aos meus irmãos: Rosana, Ricardo e Renata, pela força e incentivo.

Aos meus filhos, Thiago e Vítor, por fazerem parte do meu projeto de vida.

À minha esposa e companheira, Ademilde, pela paciência e pelas palavras de incentivo nos momentos de angústia e desânimo.

Aos amigos que acreditaram em mim e ao IFNMG, pela oportunidade que me foi proporcionada.

## AGRADECIMENTOS

A ALGUÉM que está sempre olhando por mim;

Ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural – PGDR, da Universidade Federal do Rio de Grande do Sul (UFRGS), nas pessoas de seus Coordenadores - Professor Dr. João Armando Dessimon Machado e Prof. Jalcione Pereira de Almeida, pelo incentivo e competência no gerenciamento do Programa que tanto tem contribuído para o desenvolvimento rural neste país;

Ao meu Orientador, Dr. Prof. Ivaldo Gehlen, que acreditou no projeto e me acompanhou na elaboração deste trabalho, que se utilizando da crítica e da razão, fez com que outras lentes fossem usadas para que se eu conseguisse enxergar os caminhos a seguir na pesquisa;

Aos professores das disciplinas cursadas, que nos deram sustentação teórica para pensar diferente, o que nos proporcionou outra leitura do mundo rural;

Aos colegas de estrada: Cláudio, Terezita, Valkennedy, Marilza, Alessandro e André, que por razões tantas e por opções pessoais não chegaram até aqui, mas que, mais do que colegas, foram amigos durante parte desta jornada;

Aos colegas Wilson, Roberto, Kleber, Ana Neta, Cida Colares e João Carneiro, pela força e incentivo em todos os momentos da caminhada. Este é um caminho que fica para sempre;

Aos funcionários do PGDR/UFRGS, pela atenção e presteza sempre que solicitados;

Aos meus alunos, e aos colegas de trabalho do IFNMG pelo incentivo;

Aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, entrevistados, pelo acolhimento e receptividade no momento das entrevistas: Vocês foram os atores principais.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

*"O correr da vida embrulha tudo,  
a vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem.  
O que Deus quer é ver a gente  
aprendendo a ser capaz  
de ficar alegre a mais,  
no meio da alegria,  
e inda mais alegre  
ainda no meio da tristeza!  
A vida inventa!  
A gente principia as coisas,  
no não saber por que,  
e desde aí perde o poder de continuação  
porque a vida é mutirão de todos,  
por todos remexida e temperada.  
O mais importante e bonito, do mundo, é isto:  
que as pessoas não estão sempre iguais,  
ainda não foram terminadas,  
mas que elas vão sempre mudando.  
Afinam ou desafinam. Verdade maior.  
Viver é muito perigoso; e não é não.  
Nem sei explicar estas coisas.  
Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor."*

*A gente quer passar um rio a nado, e passa:  
mas vai dar na outra banda é um ponto muito mais em baixo,  
bem diverso do em que primeiro se pensou.  
Viver nem não é muito perigoso?  
Dói sempre na gente, alguma vez,  
todo amor achável,  
que algum dia se desprezou...  
Qualquer amor já é um pouquinho de saúde,  
um descanso na loucura."*

*Fragmentos do livro "Grande sertão Veredas" de Guimarães Rosa*

## RESUMO

Este estudo de tese propõe uma discussão sobre as conexões existentes entre os cursos de qualificação profissional, gestados pelos programas governamentais PLANFOR e PNQ, e a formação da identidade profissional dos agricultores familiares na região de Januária - MG. Estes programas, gestados no início dos anos de 1990, num contexto de profundas mudanças no mundo do trabalho, foram implantados, também no meio rural, na busca por uma profissionalização do agricultor, capaz de conceber-lhes uma identidade profissional e integrá-los ao novo modelo de desenvolvimento. A disseminação dos novos padrões relacionados com a produtividade fez com que se tornassem mais complexas as relações com o mundo do trabalho e, por consequência, uma maior exigência de especialização dos trabalhadores. Pelo menos teoricamente, o acesso à tecnologia através da qualificação tende a proporcionar aumento da produção e da produtividade, o que geraria excedentes que levassem o agricultor a comercializar e se inserir nos mercados consumidores. Esse modelo de desenvolvimento para o campo se desenvolve a partir das políticas públicas de qualificação, mas nem todos os agricultores familiares assimilam essa receita e constroem estratégias de manutenção das suas condições de agricultura de tradição camponesa. A construção de identidades profissionais de agricultores se consolida naturalmente pelos processos sociais, mas também por mudanças nas estruturas produtivas e nas formas organizativas de sociedade. Dessa forma, a identidade profissional dos agricultores está relacionada com a qualificação e ao acesso à tecnologia de produção, com o uso da terra, com o crédito, ao mercado e, principalmente, ao reconhecimento social da profissão de agricultor. A qualificação profissional tem contribuído para o processo de profissionalização, mas, infelizmente, depende de outros elementos importantes de natureza econômica, institucional e social para a sua concretização.

**Palavras-chave:** Qualificação profissional. Agricultura familiar. Identidade profissional. Região de Januária (MG).



## ABSTRACT

This study thesis proposes a discussion on the connections between the professional qualification courses, gestated by government programs PLANFOR and PNQ, and the formation of professional identity of the farmers in the region Januária - MG. These programs, gestated in the early 1990s, in a context of profound changes in the world of work were deployed also in rural areas, in search for a professional farmer, able to design them a professional identity and integrate it into new development model. The spread of new standards related to productivity made them become more complex relations with the world of work and, therefore, require more specialized workers. At least in theory, access to technology through training tend to provide increased production and productivity which would generate surpluses that led farmers to enter the market and consumer markets. This model of development for the field develops from public policy qualification, but not all farmers assimilate this recipe and build strategies to maintain their conditions of peasant farming tradition. The construction of professional identities of farmers established itself naturally by social processes, but also by changes in production structures and the organizational forms of society. Thus the professional identity of farmers is related to the qualifications and access to production technology, with land use, with credit, market, and especially to social recognition of the farming profession. The qualification has contributed to the process of professionalization, but unfortunately, depends on other important elements of economic, institutional and social for their achievement.

**Keywords:** Professional qualification. Family farming. Professional identity. Region Januária.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica Divisão - Geopolítica em 1909	35
Figura 2 - Rede Federal De Educação Profissional e Tecnológica	41
Figura 3 - Taxa de analfabetismo por município – Norte de Minas Gerais	82
Figura 4 – Mapa do Estado de Minas Gerais e suas Macrorregiões	135
Figura 5 - Mapa do Norte de Minas Gerais por Micro Regiões	135

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do Número de Escolas da Rede Federal	42
Gráfico 2 - Componentes da Unidade Familiar e Atividades Desenvolvidas	140
Gráfico 4 - Escolaridade dos Membros da Unidade de Produção	141
Gráfico 3 - Escolaridade dos Entrevistados	142
Gráfico 5 - Renda Familiar Dos Entrevistados - Base Salário Mínimo	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Referências Para Organização da Coleta de Dados e do Plano de Análise	27
Quadro 2 - Evolução do número de educandos inscritos nos cursos do PNQ, por tipo de Instituição executora.	67
Quadro 3 - Comparação entre PLANFOR e PNQ	69

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da Unidade Familiar – Quantidade de membros	140
Tabela 2 - Bens Materiais Encontrados nas Unidades de Produção Familiar	144
Tabela 3 - Qualidade de vida segundo os entrevistados	152
Tabela 4 - Renda Familiar segundo os entrevistados	152
Tabela 5 - Vida Comunitária segundo os entrevistados	152
Tabela 6 - Atividades de Trabalho segundo os entrevistados	152
Tabela 7 - Acesso aos Mercados segundo os entrevistados	152

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APLs - Arranjos Produtivos Locais

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEFET- Januária - Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CETs - Conselhos Estaduais do Trabalho

CMTs - Comissões Municipais do Trabalho

CODEFAT - Conselho de deliberativo do Fundo de Amparo do Trabalhador

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CNI - Confederação Nacional da Indústria

CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento do Ensino e Pesquisa de Januária-MG

IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAST - Movimento dos Agricultores Sem-Terra

MEC - Ministério da Educação

MEB - Movimento Eclesial de Base

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

MTb - Ministério do Trabalho

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos

PEA - População Economicamente Ativa

PEQ-MG - Plano Estadual de Qualificação de Minas Gerais

PEQs - Planos Estaduais de Qualificação

PIPMO - Programa Intensivo de Preparação de Mão de obra

PLANFOR - Programa Nacional de Qualificação do trabalhador

PlanSeQ – Projetos Setoriais de Qualificação

PlanTeQs - Planos Territoriais de Qualificação

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNQ - Plano Nacional de Qualificação

PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

ProEsQs - Projetos Especiais de Qualificação

PROGER- Rural - Programa de Geração de Emprego e Renda - Rural

PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PROVAP - Programa de Valorização da Pequena Produção Rural

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSI - Processo de Substituição de Importações

QSP – Qualificação Social e Profissional

SDS - Social Democracia Sindical

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa

SEFOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SENAC - Serviço Nacional do Comercio

SENAI/SESI Serviço Nacional da Indústria

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT/SEST - Serviço Nacional do Transporte

SETASCAD-MG - Secretaria de Estado de Ação Social, Criança e Adolescente

SINE - Sistema Nacional de Emprego

SPMA - Sistema Nacional de Planejamento, Monitoramento e Avaliação

SPPE - Secretaria de Políticas Públicas de Emprego

STbs – Secretarias Estaduais do Trabalho

TCU - Tribunal de Contas da União

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2</b>	<b>A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL</b> .....	31
2.1	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO .....	32
2.2	A QUALIFICAÇÃO E A COMPETÊNCIA .....	43
2.2.1	<b>A qualificação</b> .....	43
2.2.2	<b>A competência</b> .....	47
2.3	OS PLANOS DE QUALIFICAÇÃO NO BRASIL .....	51
2.3.1	<b>O PLANFOR e os caminhos da qualificação no Governo FHC</b> .....	54
2.3.2	<b>O PNQ e suas ações no Governo Lula</b> .....	61
2.3.3	<b>PLANFOR e PNQ: divergências e convergências</b> .....	68
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL</b> .....	73
3.1	A EDUCAÇÃO COMO COMPONENTE DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO.....	75
3.2	A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL..	80
3.3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO .....	88
3.4	AGRICULTURA FAMILIAR E MUDANÇA SOCIAL.....	95
3.5	AGRICULTURA FAMILIAR E ACESSO AOS MERCADOS.....	100
<b>4</b>	<b>O SUJEITO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL</b> .....	111
4.1	CONCEPÇÕES TEÓRICAS .....	111
4.1.1	<b>O sujeito do iluminismo</b> .....	112
4.1.2	<b>Sujeito sociológico</b> .....	114
4.1.3	<b>O sujeito pós-moderno</b> .....	116
4.4.4	<b>A formação da identidade profissional</b> .....	120
4.2	A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS AGRICULTORES FAMILIARES .....	121
<b>5</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO E DOS SUJEITOS ESTUDADOS</b> .....	125
5.1	A OCUPAÇÃO DA REGIÃO DE JANUÁRIA – BREVE HISTÓRICO.....	125
5.2	TRAJETÓRIAS DOS ENTREVISTADOS .....	138
5.4	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS .....	146

5.5	ORGANIZAÇÃO SOCIAL: AS PRÁTICAS DE CONVIVÊNCIA DOS ATORES.....	148
5.6	PERSPECTIVAS E PROJETOS DOS ATORES: VÍNCULOS COM O MERCADO,PRODUÇÃO, RENDA, VIDA COMUNITÁRIA.....	150
<b>6</b>	<b>A QUALIFICAÇÃO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS AGRICULTORES FAMILIARES .....</b>	<b>155</b>
6.1	A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL CONSTRUÍDA: DEMANDA DOS SUJEITOS, OU IMPOSIÇÃO CONVENCIONAL DE DESENVOLVIMENTO ...	157
6.2	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL ATRAVÉS DAS QUALIFICAÇÕES TÉCNICAS: VALORIZAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO .....	162
6.3	A QUALIFICAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS PROCESSOS PRODUTIVOS .....	168
6.4	TRANSFORMAÇÕES DAS PRÁTICAS SOCIAIS COMO RESULTADOS DA QUALIFICAÇÃO .....	173
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>177</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>182</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>191</b>
	<b>APÊNDICE B - RESUMO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>200</b>
	<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DO ENTREVISTADO ....</b>	<b>232</b>
	<b>APÊNDICE D - ESTRUTURA FUNDIÁRIA DO MUNICÍPIO DE JANUÁRIA - MG .....</b>	<b>233</b>
	<b>APÊNDICE E – RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS .....</b>	<b>234</b>
	<b>ANEXO A – REPORTAGEM DA FOLHA DE SÃO PAULO “DESERTIFICAÇÃO DO NORTE DE MINAS GERAIS .....</b>	<b>235</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo... Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira.*

*Paulo Freire*

Em âmbito nacional, a disseminação de emergentes padrões relacionados com a produção no mercado tornou mais complexas as relações de trabalho e, conseqüentemente, passou a exigir maior especialização dos trabalhadores. Tal especialização passou a ser condição imprescindível para que o trabalhador se mantenha empregado ou apto a mudar de emprego, considerando esse modelo de desenvolvimento.

Nesse contexto, muito se tem discutido acerca da importância da qualificação profissional dos trabalhadores dentro dos “novos conceitos” de empregabilidade e de ocupação no mundo do trabalho, seja este urbano ou rural. Entretanto, cumpre ressaltar que o tema “qualificação no meio rural” ainda é pouco abordado academicamente, ficando os estudos restritos às análises de política pública, tais como o Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e Plano Nacional de Qualificação (PNQ), respectivamente, cuja implantação ocorreu em um contexto de transformações no mundo do trabalho. Os estudos realizados até então, geralmente, não abordam os impactos dessas políticas na vida dos seus beneficiários, tampouco sobre as influências desses programas na organização produtiva e social de seu público-alvo.

A realização de estudos na referida área é importante na medida em que possibilita o apontamento de possíveis falhas na condução das políticas de qualificação até então realizadas no Brasil, especificamente para o meio rural, possuidor dessa particularidade nos agricultores de tradição camponesa. Teoricamente, as qualificações profissionais no âmbito rural, por meio da tecnificação e modernização de processos produtivos, tendem a ocasionar aumento de produtividade e, conseqüentemente, produção de excedentes que o agricultor pode comercializar, gerando renda e ocupação na propriedade.

Nesse modelo de desenvolvimento, a cadeia produtiva: qualificação, tecnificação, produtividade, comercialização, mercado e renda, de forma consolidada, proporcionaria

uma identidade ao agricultor aí inserido, bem como seria responsável por melhores condições de vida e trabalho, para ele e sua família. Essa equação, no âmbito da cadeia produtiva, que vai da qualificação à geração de renda, muitas vezes não produz resultados esperados por conta de uma série de fatores alheios aos processos econômicos. Talvez seja difícil categorizar o motivo pelo qual isso aconteça, uma vez que existem vários condicionantes, aparentes ou não, que influenciam de sobremaneira os objetivos propostos nesta tese.

A experiência como professor do Centro Federal de Educação Tecnológica, hoje, IFNMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - *Campus* Januária, e também como Secretário Executivo<sup>1</sup> da Fundação de Desenvolvimento do Ensino e Pesquisa de Januária (FUNDEP), responsável pelos convênios assinados entre a Secretaria do Trabalho e Ação Social da Criança e do Adolescente de Minas Gerais (SETASCAD) e as Comissões Municipais de emprego e renda para execução dos convênios de qualificação e requalificação profissional nas comunidades rurais da região de Januária – MG, proporcionaram uma proximidade com o tema. Dessa forma, foi possível vivenciar a condução de várias ações de qualificação e programas de geração de cooperativas e associações comunitárias.

Assim, diante da referida experiência enquanto gestor de políticas de qualificação, emergiram a instigação e a curiosidade de conhecer os resultados desse processo, bem como saber quais as contribuições que o trabalho realizado proporcionou para as comunidades atendidas. Surge, dessa maneira, a inquietação de se averiguar os resultados das referidas ações para o conjunto dos beneficiários do programa, bem como de verificar quais seriam as influências da qualificação profissional na formação da identidade profissional dos agricultores familiares. Intenta-se, ainda, compreender quais mudanças ocorreram, se é que ocorreram, a partir da qualificação.

Cumprе ressaltar que a análise aqui proposta será feita diferentemente da realizada no contexto anterior de coordenação e execução dos cursos, uma vez que, agora, se está munido de novas lentes, críticas e reflexivas, buscando racionalidades antes encobertas pelo processo, pela ação prática da execução que o trabalho exigia.

---

<sup>1</sup> Como Secretário Executivo, ligado ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária (CEFET-Januária), Transformado em Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Januária e na qualidade de docente, pude vivenciar, a partir de 1998, o início da aplicação dessa política pública de qualificação nas comunidades rurais da região de Januária, juntamente com outras entidades executoras.

Nessa perspectiva, a presente tese analisa se houve processo de construção da identidade profissional dos agricultores familiares que foram beneficiários dos planos Institucionais de qualificação PLANFOR e PNQ, bem como as possíveis transformações produtivas e sociais ocorridas após os cursos. Estes programas, gestados no início dos anos de 1990, em um contexto de profundas mudanças no mundo do trabalho, foram implantados, também no meio rural, na busca por uma profissionalização do agricultor, capaz de conceber-lhes uma identidade profissional e integrá-lo aos mercados.

Mesmo frente a essa busca pela profissionalização, o agricultor familiar, ao se apresentar sem uma identidade profissional, pela sua tradição camponesa, e sem possuir o reconhecimento social das suas atividades agrícolas, necessita de formas de reestruturação produtiva e de organização social, tanto institucionalmente como culturalmente. A qualificação profissional se insere nessa realidade como ponto de partida para a formação dessa identidade, como um dos elementos condicionantes para o desenvolvimento local.

Os beneficiários das referidas políticas públicas - os agricultores familiares da região de Januária - MG - na maioria de tradição camponesa, participaram de uma grande quantidade cursos de qualificação, nas mais diversas áreas, com o objetivo de se qualificarem para a elaboração e execução de projetos de crédito sustentáveis e o planejamento do crédito rural de custeio, investimento e de comercialização. A inclusão desses programas de qualificação profissional nas comunidades e assentamentos rurais visava, além de estimular a economia, a geração de renda, a produtividade e a empregabilidade, reduzir o deslocamento dessas famílias para as cidades devido às condições precárias, em todos os aspectos, das condições de vida no campo.

Diante do exposto, esta tese busca entender as formas materiais e simbólicas de construção da identidade profissional dos agricultores, a partir da qualificação, e suas conexões com a dinâmica produtiva e social. Essa busca resultou na escolha dos temas a serem abordados para explicar o problema da pesquisa, os objetivos e serem alcançados e as hipóteses a serem comprovadas.

No que se refere à problematização proposta nesta tese, é válido informar que antes das políticas de qualificação do PLANFOR e do PNQ, concebidas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luis Inácio Lula da Silva, respectivamente, poucas ações institucionais haviam sido realizadas no Brasil, no que diz respeito a um projeto nacional de qualificação. A partir de 1990, com a globalização econômica e o acirramento da competitividade entre as indústrias, emerge entre setores do governo uma proposta de

reorganização produtiva e de mudança de padrões de organização do trabalho. Esse realinhamento produtivo, juntamente com a realização de políticas públicas de incentivo, seria indispensável à modernização das empresas, à produtividade e ao processo e desenvolvimento do país.

A ordem do dia era adequar a sociedade a essas novas realidades e procurar adaptar às transformações que as relações de mercado e produção apresentavam, seguindo as recomendações de que somente a educação levaria ao crescimento econômico e ao desenvolvimento. Tais recomendações vieram através de organismos internacionais como o Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, (FMI), da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como receita pronta para que países emergentes pudessem trilhar o caminho do desenvolvimento. O governo FHC, nesse contexto, cria o PLANFOR para corrigir as graves distorções entre a empregabilidade e as necessidades de mercado. Dessa maneira, o referido programa orientava para uma nova organização produtiva e mudanças nas relações de trabalho, difundido a ideia de que a falta de emprego estava ligada à falta de qualificação.

Dando continuidade ao PLANFOR, a partir de 2003, com críticas às diretrizes de qualificação vigente, foi criado o PNQ, com a missão de conduzir as políticas de qualificação e de promover estratégias de integração de ações das políticas públicas de emprego, trabalho e renda, educação e desenvolvimento. Segundo Peixoto (2008, p. 76), o desafio do PNQ seria criar espaços de empoderamento e gestão participativa para o controle social, através do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo do Trabalhador (CODEFAT), num trabalho articulado entre as comissões estaduais e municipais de emprego e renda.

Outra prioridade do PNQ seria a qualificação profissional articulada com a elevação do nível de escolaridade dos beneficiários do programa. E, conforme o Ministério do Trabalho, a qualificação deve ser vista como uma “[...] construção social associada à cidadania como forma de contribuir para a democratização das relações de trabalho...” (PEIXOTO 2008, p.80). Esse debate sobre qualificação como construção social e sobre o regime de competências profissionais será abordado mais detalhadamente no capítulo seguinte desta tese.

Teoricamente, os dois planos, PLANFOR e PNQ, diferenciam-se por razões ideológicas, segundo Peixoto; mas, na prática, como será abordado posteriormente nesta

tese, possuem características que os aproximam como política estratégica de Estado, “[...] pelas condições do contexto brasileiro do ideário neoliberal.” (PEIXOTO, 2008, p.125).

Diante dessa nova realidade de transformações, o meio rural não poderia ficar excluído do projeto globalizado, por conta das mudanças produtivas na agricultura com novos padrões tecnológicos e abertura dos mercados internacionais. Também porque os limites territoriais entre o urbano e o rural passavam a não existir frente à expansão capitalista e a modernização dos meios de produção. E, além disso, existia uma situação de pobreza e desigualdade social crescente no meio rural das populações alijadas do processo de desenvolvimento, e seria necessário reverter essa situação. Daí a necessidade de estruturar um modelo de desenvolvimento com novas formas de produção e ocupação para essas populações. A qualificação entra como componente desse processo, como disseminador de tecnologias adaptáveis ao pequeno produtor, capazes de fazer com que ele se integrasse aos mercados e fizesse parte do processo globalizado.

A qualificação profissional no meio rural, diferentemente da qualificação no meio urbano, que muitas vezes qualifica “apertadores de parafuso” que se apresentam a serviço de empresários, ao contrário, leva a tecnologia ao dono da terra que acumula as funções de trabalhador e produtor rural. Dessa forma, essa tecnologia vai gerar aumento de produtividade e produção para o próprio agricultor/produtor. Assim, e conseqüentemente, induz aos pequenos agricultores a gerar excessos de produção e inserção ou não aos mercados. Ademais, a modernização da agricultura, face aos avanços tecnológicos, pressupõe uma profissionalização do agricultor e sua inserção nos mercados como estratégia de sobrevivência e geração de renda no campo.

Dessa forma, o processo de profissionalização no meio rural não ocorre naturalmente como no urbano, e isso se deve à falta de condições básicas para o exercício da profissão; ou seja, obtenção de crédito, investimentos, terra, capacitação continuada para acesso às novas tecnologias, elevação do nível de escolaridade, acessibilidade e manutenção nos mercados.

No processo de profissionalização, a construção da identidade profissional dos agricultores familiares não depende apenas dos aspectos econômicos, e sim do reconhecimento social da profissão. Esta tese assumirá a qualificação profissional como pressuposto básico para a construção da identidade, a qual não se constrói naturalmente a partir do desenvolvimento e da modernização da agricultura, mas sim por meio de vários ajustes na organização produtiva e social, passando pela realização pessoal desses

agricultores. Ademais, a qualificação endossa um problema crônico no campo quanto ao acesso à educação, devido ao baixo nível de escolaridade dos agricultores.

Diante dessa realidade, seria preciso criar estratégias nas políticas públicas que garantam a qualificação profissional no meio rural e o acesso a novas tecnologias, em paralelo com a elevação no nível de escolaridade das pessoas como requisito indispensável à construção de identidades profissionais e consolidação do aprendizado. É preciso um novo olhar para o rural, de modo que ele deixe de ser apenas uma passagem para o urbano: o espaço rural deve ser visto em consideração às suas nuances, características próprias, que pode ter acesso às conquistas tecnológicas e científicas da qualificação, capazes de impulsionar um desenvolvimento sustentável para o campo.

Assim, neste trabalho é apresentada a pergunta “Qual seria a contribuição das políticas de qualificação na vida das pessoas que dela participaram, considerando a formação da sua identidade profissional e sua eficácia na transformação ou reprodução social?”. Com o intuito de identificar as referidas contribuições, foi necessário analisar, na fala dos entrevistados, as representações que eles fazem sobre suas realidades, suas percepções de mundo, suas estratégias de sobrevivência diante do trabalho, da produção, comercialização e das relações pessoais e institucionais.

Diante do exposto, foram construídos os seguintes objetivos que norteiam o caminho de construção da presente tese:

- a) analisar as possíveis transformações na organização produtiva, decorrentes dos cursos de qualificação profissional;
- b) identificar mudanças na organização social a partir da qualificação profissional dos agricultores familiares e seus desdobramentos;
- c) analisar se a apropriação dos conhecimentos adquiridos após os cursos de qualificação levaram a uma busca por mais informação e/ou formação, visando um aprofundamento das técnicas;
- d) identificar as possíveis estratégias de reprodução ou não dos agricultores familiares diante do modelo de desenvolvimento.

Os objetivos propostos no projeto desta tese permitiram a elaboração das seguintes hipóteses:

- a) os cursos de qualificação profissional construídos como proposta imposta pelo modelo de desenvolvimento, e não a partir da demanda, provocaram



transformações na organização produtiva e social dos agricultores familiares;

- b) os cursos de qualificação profissional proporcionaram a formação de uma identidade profissional dos agricultores familiares e conseqüentemente, melhoria nas condições de vida e de trabalho.

As conexões entre qualificação profissional e formação da identidade constituem objeto desta tese. E entre essas conexões, foram analisadas se houve ou não mudanças na organização produtiva e social dos beneficiários dos programas de qualificação, bem como foram investigados seus desdobramentos como forma de construção dessa identidade. Para tanto, além dos aportes teóricos e do empírico, foi necessária a escolha dos recursos metodológicos para reafirmar as hipóteses formuladas a partir do objeto de estudo.

No que se refere ao método utilizado nesta pesquisa, cumpre ressaltar que as ciências humanas, ao buscarem a compreensão e a explicação dos fenômenos sociais, requerem um olhar diferenciado das ciências naturais, as quais se nutrem da explicação causal dos fenômenos e das generalidades dos fatos. A compreensão, como procedimento das ciências humanas, estuda os processos da existência humana e procura extrair deles um sentido, conforme Weber (2006). Para tal autor, o objeto da Sociologia seria a captação da relação de sentido da ação humana. Na sua sociologia compreensiva, busca-se o sentido de toda ação social e a extração do seu conteúdo simbólico.

Ao extrair sentido da ação, o referido autor recorre a instrumentos de análise, “os tipos ideais”, para compreensão da realidade. Esses “tipos ideais” seriam construções subjetivas que serviriam para compreender a realidade empírica no processo de racionalização do mundo ocidental. Ao identificar esses tipos ideais, Weber conseguiu identificar os aparatos ideológicos que dão sustentação ao capitalismo e as suas mais variadas formas de ocultação das relações de poder no interior das organizações.

Essa racionalidade foi de grande relevância na tese, no que se refere à identificação das formas de ação das políticas públicas já mencionadas, dos indivíduos diante delas e de sua influência na organização social e produtiva no interior das comunidades.

Estabelecendo o método da interpretação da realidade social dos agricultores familiares, pôde-se unir, como Max Weber, a compreensão e a explicação, para se chegar no sentido da ação desses agricultores familiares frente a apropriação das tecnologias da qualificação profissional na construção de identidades profissionais. E, como o indivíduo

se apresenta como uma unidade explicativa, partiu-se da visão dos atores a abordagem do estudo, numa composição empírica sustentada pelos conceitos sociológicos elaborados.

Nas últimas décadas, a pesquisa no campo social tem se utilizado da metodologia qualitativa nas suas investigações, por não seguir um rigor de um planejamento previamente estabelecido. Assim, a intenção seria a de reconstruir a realidade, tal como é observada pelos atores de um sistema social predefinido. Dessa forma, para realizar este trabalho, foi utilizada uma abordagem qualitativa como opção metodológica, pela sua tradição compreensiva e interpretativa do tema em estudo.

Cumprе ressaltar que a escolha dessa abordagem se deveu pela necessidade de compreensão do objeto de estudo como um fenômeno social mais complexo. Não se tentou meramente aferir as variáveis envolvidas nesse fenômeno; partiu-se do pressuposto de que é necessário entender o fenômeno segundo a perspectiva dos participantes e, a partir daí, realizar e formalizar a sua interpretação. Para Weber (1983), não é preciso que o pesquisador defina de forma clara seu método de estudo com rigor metodológico apurado muito antes da pesquisa. Para ele, seria mais importante dar consistência à ciência social sem se apegar a pressupostos ou leis gerais na investigação. Nesse sentido, nesta pesquisa, foi preciso considerar determinadas características do objeto de estudo no campo social e desconsiderar outras, definindo o estudo do fenômeno como uma compreensão interpretativa da ação social, na qual se obtém uma racionalidade das causas, dos procedimentos e dos efeitos.

Para a realização do presente estudo foram utilizados três procedimentos metodológicos de coleta de dados: a análise documental, a revisão bibliográfica e a aplicação de entrevistas semi-estruturadas, que serão expostas acompanhadas de reflexões teóricas sobre sua utilização.

No que se refere à análise documental desenvolvida nesta pesquisa, em um primeiro momento, foi realizado um estudo dos planos de qualificação PLANFOR e PNQ, no contexto das transformações do processo de globalização econômico-financeira iniciado na década de 1990. A análise dos planos de qualificação, de suas concepções, do público a ser atendido e finalidades nortearão as contribuições para o entendimento dos resultados da pesquisa com os agricultores beneficiários dos programas, bem como para a compreensão das possíveis influências que estes exerceram sobre o modo de vida dos referidos agricultores.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental nos relatórios de avaliação e resoluções do Conselho de Desenvolvimento do Fundo de Amparo do Trabalhador – CODEFAT, no âmbito da vigência dos dois planos, com focos nos resultados obtidos em nível de Brasil. A ideia inicial seria obter dados em níveis estaduais e municipais, mas por conta da indisponibilidade de dados e da inconsistência destes em relação aos apresentados pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), não foi possível. O objetivo dessa análise documental foi o de identificar informações contextualizadas com o empírico e que sirvam de fonte para entender o contexto e o universo a serem estudados.

Os dois planos de qualificação gestados nos governos FHC e Lula, respectivamente, em contextos diferentes, apresentam concepções político-ideológicas de estrutura e aplicação que, ora se assemelham, ora se diferenciam. Por isso, preliminarmente, foi feita uma análise dos dois documentos para identificar os nexos existentes entre eles e suas implicações nas comunidades atendidas, procurando ressaltar o contexto na qual foram concebidos. Dessa forma, será possível entender o contexto, suas concepções, a organização e as estratégias de implementação, seus resultados, as possíveis alterações nas estruturas sociais e produtivas, de modo a aproximá-lo da realidade dos beneficiários.

Vale ressaltar que os documentos constituem uma fonte importante de onde o pesquisador pode retirar evidências que confirmam e fundamentam proposições representando, ainda, uma fonte natural de informação. Esses documentos, além de ser uma fonte de informações contextualizada, surgem no decorrer da pesquisa e fornecem informações sobre esse mesmo contexto estudado. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Para a escolha do referencial utilizado nesta tese, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para sustentação teórica do estudo, em que discutiremos os temas *qualificação, profissionalização rural, conceitos de identidade, identidade profissional, educação e transformação social, e formação de mercados*. Na revisão de literatura, foi traçado, mais detalhadamente, um quadro teórico para uma estruturação conceitual que sustentará a análise da investigação do objeto de estudo. A sustentação do trabalho, por meio da revisão bibliográfica, foi feita durante todo o trabalho de pesquisa como fonte para fundamentar as análises do tema em foco.

É válido mencionar que a pesquisa bibliográfica é importante, pois “[...] aprofunda o modo de contextualizar o problema da pesquisa científica elaborado, integrando um marco teórico ou de referência” (SAMPIERI *et al.* 2006, p.51). Portanto, é um processo

interativo que não se esgota e que acompanha o pesquisador durante o desenvolvimento de todo o trabalho de pesquisa, proporcionando a ele identificar o que já se sabe sobre o tema, quais as lacunas existentes e onde se encontram os principais entraves teóricos ou metodológicos.

Nesta tese, foram realizadas entrevistas com roteiro semi-estruturado, no qual a elaboração da maioria das perguntas foi feita antecipadamente, com sua localização pré-determinada, constando de perguntas discursivas e objetivas, a fim de obter dados cuja intenção foi a de qualificar as relações, as condições de vida e de trabalho e as possíveis manifestações que a qualificação profissional foi capaz de empreender nas formas de agir e pensar dos beneficiários.

Segundo Alves-Mazzotti “[...] a entrevista, por possuir uma natureza interativa, proporciona ao pesquisador o tratamento de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade.” (ALVES-MAZZOTTI 1999, p.168) A entrevista semi-estruturada é o instrumento mais flexível e mais adequado, pois o entrevistado discorre sobre o tema em questão com base nas informações que ele detém. E, na medida em que se estabelece um clima de respeito e aceitação mútua, as informações se apresentarão de forma clara e sincera entre o entrevistado e o entrevistador, permitindo a captação rápida e coerente da informação a que se pretende.

Diante dessas considerações, foram entrevistados os agricultores familiares que participaram de cursos de qualificação profissional em 13 comunidades rurais dos três municípios que compõem a microrregião de Januária (Januária, Bonito de Minas e Cônego Marinho). A escolha dos sujeitos seguiu pressupostos da própria pesquisa qualitativa e o tamanho da amostra foi definido pelo tamanho da comunidade.

Para Duarte (2002):

Numa metodologia de base qualitativa, o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas. (DUARTE, 2002, p.143-144).

Segundo essa autora, no decorrer da pesquisa, quando for possível identificar “[...] padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e

visões de mundo” (DUARTE, 2002, p.144) as ocorrências vão se saturando e já é possível delinear os contornos da análise.

A elaboração do roteiro foi pautada nos objetivos da pesquisa, definindo previamente as dimensões a serem estudadas, as variáveis, juntamente com os indicadores e subindicadores. Nesta tese, foram utilizadas as seguintes referências para a coleta dos dados:

**Quadro 1 - Referências para Organização da Coleta de Dados e do Plano de Análise**

<b>DIMENSÃO ESTUDADA</b>	<b>VARIAVEIS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>SUBINDICADORES</b>
Organização Produtiva	Aumento de Produção e Produtividade	Comparação de Safras	
	Inserção No Mercado	Comercialização de Excedentes Pessoa Física e Jurídica Agregação de Valor ao Produto	
	Acesso a bens e serviços	Bens Renda Tecnologia Crédito	
	Mudança nos Modos de Produção	Emprego de Tecnologias Emprego de Equipamentos Acesso a Informação	
Organização Social	Sociabilidade	Relacionamento Interpessoal Associativismo	Vínculos e relações
	Direitos e Deveres	Consciência de Ação e Participação	
	Auto-Estima	Iniciativa e Confiança	
	Educação	Nível de instrução Bem Estar/lazer Acesso a comunicação e a Informação	

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Dessa forma, a conjugação dos referidos modos de análise proporcionou o entendimento das racionalidades e das dinâmicas da organização desses agricultores familiares nos contextos cultural, político, social e econômico, bem como as influências dos cursos de capacitação na construção de identidades profissionais.

A escolha do universo da pesquisa se deu pela afinidade do pesquisador com o tema e pelo trabalho realizado como Secretário Executivo da FUNDEP - Januária, na região de Januária, no início do PLANFOR.

Foram selecionados 20 agricultores familiares beneficiários dos programas de qualificação de 13 comunidades: no município de Januária, nas comunidades de Alegre, Barreiro do Alegre, Riacho da Cruz, São Bento, Tejuco, Barreiro do Tejuco, Brejo do Amparo e Comunidade do Sítio; no município de Cônego Marinho, nas comunidades de Canddealzinho e Cachoeirinha; e no município de Bonito de Minas, nas comunidades de Raizama, Capim Pubo e Santo Antonio do Borrachudo. Participaram das indicações dos agricultores que foram entrevistados, o sindicato rural de Januária, a EMATER dos municípios citados, o sindicato dos trabalhadores rurais de Bonito de Minas. A quantidade de entrevistas foi definida de acordo com a necessidade de se apurar a diversidade de realidades. Entretanto, na medida em que houve repetições e homogeneizações de respostas, usou-se o critério da constatação para definir seu número em cada município.

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas gravadas, com roteiro semi- estruturado e observações, em visitas *in loco*, nas unidades de produção familiar dos agricultores indicados pelas entidades citadas anteriormente. Para o desenvolvimento desta tese, foi necessário sistematizar tais dados e tratá-los de forma a prepará-los para uma análise confiável dos resultados e verificação das hipóteses.

Vale mencionar que a análise dos dados é uma etapa importante em qualquer pesquisa científica e, dependendo dos procedimentos adotados, ela permite uma correta interpretação dos resultados apurados do objeto de estudo.

Nas pesquisas qualitativas, geralmente, o volume dos dados é muito grande, fazendo com que seja necessários uma sistematização dos procedimentos, sendo que “[...] é preciso ser organizados e compreendidos e isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER 1999, p.170). E, por se tratar de processo complexo e não-linear, muitas vezes a definição dos procedimentos fica comprometida e segundo, os autores, “[...] o processo pode ser desenvolvido durante toda a investigação, através de teorizações progressivas em um processo interativo de coleta dos dados.” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p.171).

Para proceder à análise do conteúdo, foram usados os estudos de Maria Laura P. B. Franco, a qual enfatiza que:

A análise de conteúdos assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2003, p.14).

Ao se analisar o conteúdo, foram-se produzindo inferências, que é a razão de existência da própria análise e, segundo Maria Laura P. B. Franco:

É ela que confere a esse procedimento relevância histórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre o conteúdo de uma mensagem( escrita, falada e/ ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado com outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, a análise de conteúdo implica em comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas. (FRANCO, 2003, p.25).

Nas questões objetivas, foram definidas as unidades analíticas pelo grau de repetição nas respostas dos entrevistados e, em seguida, foram categorizadas. Dessa forma “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. (FRANCO, 2003, p.51).

Após a definição das categorias, foi realizada uma análise preliminar, a partir dos referenciais teóricos como procedimento:

[...] para auxiliar em uma posterior análise contextualizada e para uma efetiva interpretação dos dados, bem como para uma redação de uma síntese conclusiva, com vistas à compatibilização intra e entre os dados e sua necessária adequação em relação aos objetivos propostos pela pesquisa e pelo pesquisador. (FRANCO, 2003, p.65).

Dessa forma, numa concepção weberiana, fez-se o uso das interpretações da representação social como estratégia para entender o contexto social, material e ideativo dos atores estudados, buscando a contribuição para a construção de uma realidade comum.

Os resultados encontrados na pesquisa se sustentam nos seis capítulos que estruturam e compõem esta tese. O primeiro capítulo tem como objetivo principal revisar

alguns trabalhos já produzidos que tenham por centralidade as discussões sobre os planos de qualificação profissional no Brasil e suas concepções na dimensão político-ideológica, seus resultados e sua avaliação enquanto políticas públicas, conforme os postulados teóricos de Castioni (2002), Peixoto (2008), Souza (2004) dentre outros.

Além desses, foram utilizados os documentos das diretrizes dos Planos de qualificação PLANFOR e PNQ, do Ministério do Trabalho e Emprego, bem como as publicações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC) que resgata a memória da qualificação profissional no Brasil.

O segundo capítulo desta tese aborda a educação como elemento de transformação social e como componente do modelo de desenvolvimento, buscando no pensamento de autores como Luckesi (1994), Emediato (1978), Saviani (1994, 2004), Arroyo (1999, 2004), Mészáros (2005), dentre outros, as bases teóricas para pesquisa de tese. Na sequência, trata, ainda, da agricultura familiar e sua condição enquanto segmento das populações do campo, nas questões de produção, acesso a mercados e situação social. Foram utilizados como sustentação teórica autores consagrados sobre o tema, tais como Graziano da Silva (1994, 1997, 1999, 2001, 2002, 2006 e 2008), Wanderley (2008), Navarro e Pedroso (2011), Abramovay (1992), Maluf (2004), dentre outros.

O terceiro capítulo trata da identidade profissional, seus conceitos e concepções teóricas, contextualizadas com a situação dos agricultores familiares entrevistados. Para tanto, utilizou-se das concepções de autores como Hall (2002), Giuliani (1997), Bourdieu, (1999), Veiga Neto (2004), Castells (1999, 2000, 2005), dentre outros.

O quarto capítulo teve como propósito a identificação da realidade do universo pesquisado, com um histórico da ocupação da região de Januária - MG, conforme os estudos de Pereira (2004), Mata-Machado (1991), a partir de dados socioeconômicos atualizados dos municípios. No referido capítulo, foram apresentados a tabulação dos resultados das entrevistas e breves comentários sobre os mesmos.

No quinto e último capítulo, foram analisados os dados empíricos da pesquisa, confrontando-os com as discussões teóricas tratadas nos capítulos anteriores, os quais deram sustentação às hipóteses desenvolvidas nesta tese sobre a qualificação e a formação da identidade profissional dos agricultores familiares da região de Januária - MG. E por fim, foram tecidas algumas breves considerações sobre os resultados da pesquisa, de modo a instigar futuras investigações sobre o tema diante da realidade encontrada.



## 2 A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

*“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”*

*Michel Foucault(2004)*

Como determinação constitucional, a qualificação profissional no Brasil teve sua origem na Constituição de 1937, cujo objetivo era atender às demandas do setor produtivo (CASTIONI, 2002, p.171). A partir dos anos de 1990, a temática da qualificação foi inserida na agenda governamental frente às constantes crises de emprego, numa proposta de ser empregada como forma de amenizar as crises no mundo do trabalho.

Considerando o processo crescente de industrialização, globalização e disseminação de novos padrões de produção, tornam-se mais complexas as relações de trabalho; a especialização das tarefas requer uma maior qualificação por parte dos trabalhadores, a qual passou a ser condição básica para que os indivíduos se mantenham empregados. Desde então, a qualificação profissional tem sido considerada de grande influência para as crises do emprego, bem como objeto de ações governamentais por meio de políticas públicas, tais como os planos de qualificação PLANFOR, PNQ e, atualmente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. (PRONATEC)<sup>2</sup>

O entendimento do processo de construção dos planos de qualificação e a análise do contexto no qual os referidos programas foram gestados serão de grande relevância para esta pesquisa, pois auxiliarão na compreensão do modelo de desenvolvimento proposto para o meio rural e suas relações com as políticas públicas em âmbitos nacional e regional.

Nessa perspectiva, o objetivo principal deste capítulo é revisitar e estabelecer um diálogo com alguns trabalhos que apresentam como centralidade as discussões sobre os planos de qualificação profissional no Brasil e suas concepções na dimensão política e ideológica.

Com o intuito de fundamentar e sustentar as análises propostas, bem como de atingir os objetivos desta pesquisa, o presente capítulo está dividido em oito sessões, que se

---

<sup>2</sup> Em fase de implantação pelo governo federal, tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores em todo Brasil.

compõem de duas partes: a primeira resgata a trajetória da formação profissional no Brasil e trabalha as noções de competência e qualificação. A segunda parte trata dos planos de Qualificação no Brasil, com o PLANFOR e o PNQ, a partir da década de 1990, período em que os entrevistados nessa pesquisa participaram de capacitações específicas para o meio rural, nas áreas de produção animal e vegetal, associativismo, cooperativismo e administração, bem como de processamento de produtos oriundos do campo.

Cumprido ressaltar que a qualificação e a capacitação dos agricultores familiares figuram como estratégia nos referidos planos, a fim de proporcionar melhoria na capacidade produtiva, geração de renda, acesso a outras tecnologias, intervenção no mercado e desenvolvimento de cadeias produtivas. Ambos os planos foram gestados em contextos diferentes - nos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva, respectivamente - e apresentam concepções político-ideológicas de estrutura e aplicação que, ora se assemelham, ora se diferenciam.

Preliminarmente, far-se-á uma análise dos dois documentos, a fim de identificar os nexos existentes entre eles e suas implicações nas comunidades atendidas. Para tanto, torna-se imprescindível elucidar aspectos inerentes ao contexto e as condições de produção, bem como as concepções, a organização, as estratégias de implementação e os resultados que envolvem ambos os planos, no intuito de aproximá-los da realidade dos beneficiários e de analisar as possíveis alterações nas estruturas sociais e produtivas.

## 2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Na época do Brasil colônia, as relações escravagistas de produção separavam o trabalho braçal do artesanato e da manufatura. Existia, assim, uma “divisão social do trabalho que é, aparentemente, inerente característica do trabalho humano tão logo ele se converte em trabalho social, isto é, trabalho executado na sociedade e através dela.” (BRAVERMAN, 1981, p. 71-72).

Utilizar escravos nessas áreas profissionais afugentava os homens livres, pois estes queriam se diferenciar dos escravos diante dos empregadores. Para Manfredi,

O sistema escravocrata que sobreviveu a mais de três séculos deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. [...] o emprego da mão de obra escrava para execução de atividades artesanais e de manufaturas acabou criando a representação de que

todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual, consistiria em um *trabalho desqualificado*. (MANFREDI, 2002, p. 71). *Grifos do autor*.

Nesse contexto estaria a origem do preconceito em relação ao trabalho manual, que é desqualificado enquanto atividade laboral e, conseqüentemente, o preconceito viria a envolver também o ensino profissionalizante, responsável por preparar mão de obra para as exigências dos mercados.

De acordo com informações veiculadas no sítio do MEC (BRASIL, 2010) em comemoração aos 100 anos da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, a formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos.

Conforme tais informações, foram criadas as Casas de Fundação e de Moedas, com o início da corrida do ouro em Minas Gerais e, a partir daí, passou a ser necessário um trabalho mais especializado e destinado a filhos de homens brancos empregados da própria casa. Esses aprendizes executavam suas atividades por um período de cinco ou seis anos e passavam por uma banca de avaliação para, posteriormente, receberem uma certidão de aprovação.

Ainda, nesse período, foram criados os centros de aprendizagens e ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil, que recrutavam presos e desocupados que tivessem condições de produzir. Essas pessoas eram entregues aos operários especializados, trazidos de Portugal, a fim de aprenderem um ofício.

Após a proibição da existência de fábricas no Brasil, em 1785, o ensino e o desenvolvimento tecnológico no Brasil deixaram de se desenvolver por um longo período. Isso se deveu ao receio dos portugueses de que, se o país se industrializasse aliado a todas as vantagens de estrutura existentes, ele se transformaria facilmente em um país independente da metrópole.

As primeiras iniciativas de regulamentação das atividades de formação profissional têm início após a vinda da família real para o Brasil, com a criação do Colégio das Fábricas em 1809, após o decreto do príncipe regente, futuro D. João VI, logo após a suspensão da proibição do funcionamento de Indústrias Manufatureiras no Brasil. Em 1816, foi criada uma Escola de Belas Artes, na tentativa de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Em 1861, ou seja, 45 anos depois, foi criado por decreto real o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, em que os diplomados tinham preferência na ocupação de cargos públicos. (BRASIL, Parecer CNE 16/99).

A partir da década de 40 do século XIX, foram construídas, segundo esse mesmo parecer, dez “Casas de Educando e Artífices” nas capitais das províncias, com o objetivo de diminuir a “criminalidade e a vagabundagem”. Posteriormente, foram criados estabelecimentos especiais para menores abandonados com o nome de “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos” onde os menores aprendiam as primeiras letras e eram encaminhados, em seguida, às oficinas com a fiscalização do Juizado de Órfãos.

Nesse contexto, pode-se dizer que a educação profissionalizante no Brasil surge revestida de assistencialismo para dar conta dos pobres e órfãos “desprovidos da sorte”, como eram designados os que não tinham condições sociais e econômicas satisfatórias.

Em meados do século passado, também foram criadas, segundo esse mesmo parecer do CNE, várias sociedades civis com a mesma finalidade de assistência, ofertando ensino teórico e prático com iniciação ao ensino industrial. As mais importantes foram os “*Liceus de Artes e Ofícios*”, dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886)”. (BRASIL, Parecer CNE/CEB Nº 16/99, p. 05-06. grifo nosso).

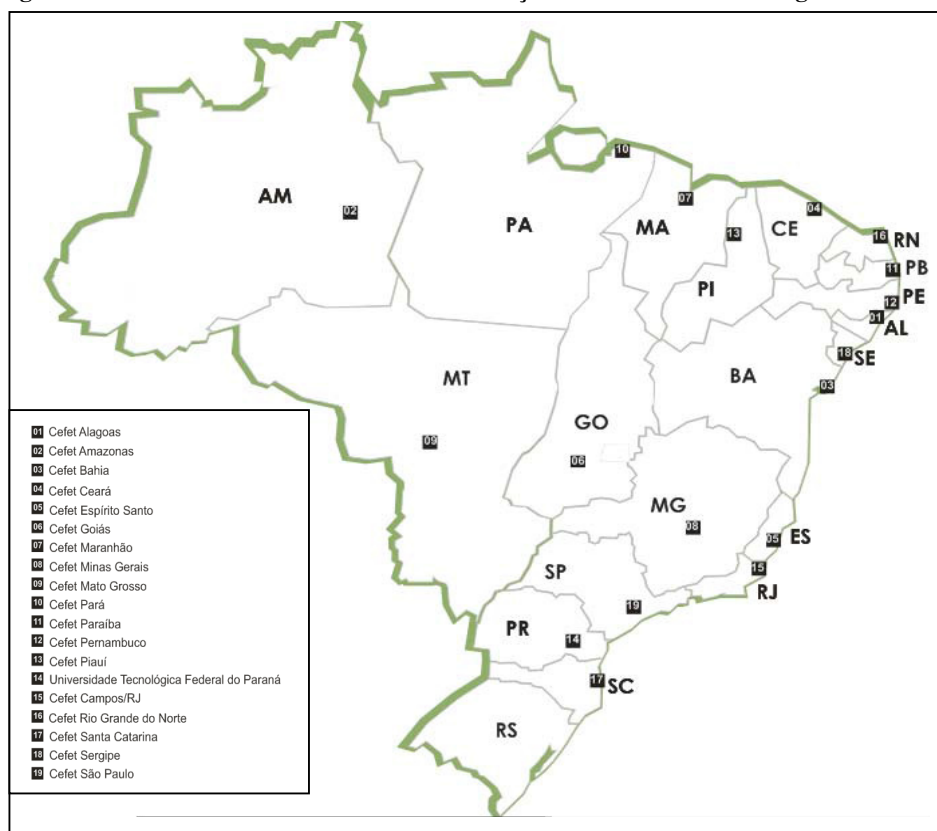
Os primeiros anos do século XX não trouxeram novidades quanto ao ensino profissional na sua forma estrutural, mantendo o mesmo assistencialismo e voltado sempre para os “pobres e órfãos desvalidos da sorte”. O Estado começou a organizar uma formação profissional para esse público, atribuindo, em 1906, a responsabilidade pelo ensino profissional para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, apresentando, assim, certa preocupação com a formação de operários para as fábricas.

Iniciou-se, desde então, uma política nacional de incentivo ao ensino industrial, comercial e agrícola, com a instalação de escolas comerciais e escolas de aprendizes e artífices, no ano de 1910, em diversas unidades da federação. Nesse mesmo ano, foi reorganizado o ensino agrícola, buscando a formação de profissionais no setor (administradores de fazenda, capatazes e chefes de cultura). Posteriormente, foram criadas diversas escolas oficina, de formação de ferroviários, sendo que essas escolas “[...] desempenharam importante papel na história da educação profissional brasileira, ao se tornarem os embriões da organização do ensino profissional técnico na década seguinte.” (BRASIL 2010, Parecer CNE/CEB Nº 16/99, p.06).

Segundo o MEC, 1909 é o ano em que se inicia a criação da rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como marco o Decreto nº 7.566, assinado por Nilo Peçanha em 23 de setembro do mesmo ano, criando as dezenove “Escolas de

Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. A distribuição dessas escolas se deu por estado. Atualmente, elas configuram os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que posteriormente, foram transformados em Institutos Federais.

**Figura 1 - Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – 1909-2009**



Fonte: Brasil (2009).

Seguindo o percurso histórico da educação profissional, somente a Constituição de 1937 vai tratar especificamente do ensino profissionalizante, técnico e industrial no Brasil, dispondo no seu artigo 129 o ensino pré-vocacional e profissional, para as classes menos favorecidas, como dever do Estado, delegando obrigações de fundação de institutos de ensino profissional e subsidiando os que forem iniciativa dos Estados, da Federação e dos Municípios, dos indivíduos e das associações particulares e profissionais. E ainda, segundo o referido artigo constitucional:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 2010, p. 04).

Esse contexto se deve à demanda do processo de industrialização que se iniciava na década de 1930, o qual impulsionou a ampliação e extensão da indústria nacional, que passou por um processo constante de diversificação, iniciando com mais efetividade o chamado Processo de Substituição de Importações (PSI). Com esse processo, a indústria começou a produzir internamente o que antes importava, o que veio atender aos anseios dos setores industriais, comerciais e de serviços, cada vez mais ávidos por um contingente de profissionais especializados nessas áreas.

A partir de 1940, mais precisamente em 1942, é assinado o Decreto 4.127, de 25 de fevereiro, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas. Essa transformação visa à oferta de formação profissional com nível equivalente ao ensino secundário. Aos egressos desse sistema, era permitido ingressar nos cursos de nível superior apenas na área de formação em que estudara o técnico. (BRASIL 2010, Parecer CNE/CEB Nº 16/99, p. 07).

Segundo o CNE, a partir das leis orgânicas denominadas “Leis Orgânicas da Educação Nacional”, Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº4. 244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42)”; Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº6. 141/43); Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46), proporcionou-se a criação de entidades especializadas em formação profissionalizante como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. (Parecer CNE/CEB Nº 16/99, p.07). Ainda, segundo a CNE:

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. A herança dualista não só perdurava como era explicitada. (Parecer CNE/CEB Nº 16/99, p. 08).

A relação entre trabalho e educação no Brasil se estabelece impregnada de dualidades entre o sistema regular de ensino e a educação articulada para o trabalho, ou

seja, aqueles que têm as condições de ingresso nos cursos de nível superior e aqueles de níveis profissionalizantes, para atender às demandas do mercado de trabalho.

O Plano de Metas do então presidente Juscelino Kubitschek, em 1956, previa investimentos nas áreas de infraestrutura da ordem de 73 % do total, e, pela primeira vez, são destinados 3,4 % desse total para a educação, com o objetivo de se formar técnicos e profissionais orientados para essas metas de desenvolvimento. (BRASIL, 2009, p.4).

Vale ressaltar que apenas na década de 1950 foi que se passou a permitir a equivalência entre os estudos regulares e profissionalizantes, desde que os alunos prestassem exames das disciplinas não estudadas e provassem possuir nível de conhecimento relativo aos cursos de sua escolha. Cumpre mencionar que, em 1959, as escolas profissionalizantes foram transformadas em autarquias denominadas Escolas Técnicas Federais, e recebem autonomia didática e de gestão. A plena equivalência entre os estudos regulares e profissionalizantes somente veio a acontecer em 1961, com a promulgação da lei federal nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada por Anísio Teixeira como “meia vitória, mas vitória”. (BRASIL 2010, parecer CNE/CEB Nº 16/99, p. 08).

Com o início do governo militar de 1964, acontece a reformulação da Lei federal nº 4.024/61, uma vez que o governo necessitava de uma readequação, em todos os níveis da vida social, política e econômica do país, dando origem a Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971, a qual obriga as escolas de todo país, de maneira compulsória, a oferecer formação técnico-profissional em todo o currículo do segundo grau, pois era necessário formar técnicos em regime de urgência para o mercado.

Grande parte do quadro atual da educação profissional pode ser explicada pelos efeitos dessa Lei. Desse quadro não podem ser ignoradas as centenas e centenas de cursos ou classes profissionalizantes sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segundo grau supostamente único. Dentre seus efeitos vale destacar: a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade. (Brasil 2010, parecer CNE/CEB Nº 16/99, p. 09).

O fim da dualidade entre o ensino profissionalizante e propedêutico, substituídos por um sistema único de ensino, na verdade não se consolidou. Para Nunes (1999), uma série

de fatores contribuiu para que isso não ocorresse: as condições desiguais de acesso, a falta de vontade política e de estrutura das escolas, escassez de professores qualificados para atender essa nova modalidade que exigia uma articulação diferenciada entre a prática e a teoria, dentre outras. Para o autor, as escolas particulares elitizadas usavam de artifícios para esconder o caráter propedêutico da formação dos alunos, enquanto que as escolas públicas com caráter profissionalizante explícito não possuíam qualidade, pois acabavam por não atender nem a profissionalização nem a parte propedêutica, ou seja, não atendiam nem a demanda social e nem a demanda legal (NUNES, 1999, p. 4).

O Ministério da Educação acabou por admitir a limitação da referida lei e propôs a generalidade da habilitação profissional em nível médio técnico. Na tentativa de amenizar o impasse, decreta o Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação. Para Nunes (1999), esse parecer “[...] visava à recolocação teórica do sentido da escolarização em nível de 2º grau, deslocando-o do dualismo entre educação geral e formação especial e reafirmando o seu caráter complementar [...]” (NUNES, 1999, p. 05).

As escolas, nesse contexto, além de não estarem preparadas para ministrar o ensino profissionalizante, também não o estavam para proporcionar acesso aos cursos superiores, fato que descaracterizou o ensino de segundo grau.

O início do processo de universalização do ensino médio acontece com a promulgação da Constituição de 1988 e logo após, em substituição à Lei 5692/71, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a Lei 9304/96, que dispõe sobre novas diretrizes e bases para a educação nacional e estabelece o ensino médio como etapa necessária do ensino básico no Brasil, que passa a ser um direito do cidadão e de oferta obrigatória por parte do Estado.

Quanto à questão da educação profissional, a Lei 9394/96 dispõe que “[...] a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL 2010, Lei nº 9394/96, art. 39).

Essa concepção, diferente do que dispunha a Lei 5692/71, avança na universalização do ensino e supera a visão assistencialista e com base na economia da educação profissional. Isso porque ampliou o ensino básico para nove anos visando garantir um maior tempo de escolarização obrigatória e gratuita no país. Vale ressaltar, ainda, a busca pela ruptura do dualismo entre educação profissional e o ensino médio, cuja característica



de educação voltada para a demanda de mercado e do capital, construída historicamente, é questionada, objetivando a ampliação de oportunidades educacionais.

Em 1994, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Posteriormente, com o Decreto 2208/97, visando regulamentar o ensino profissionalizante e colocar em prática a chamada Reforma da Educação Profissional, o governo separa o ensino médio do profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional, o PROEP.

Por meio de convênios com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o governo angariou recursos para as instituições de ensino profissionalizante e iniciou uma reforma que fazia parte do seu projeto maior, que era a diminuição da intervenção do Estado. Essa política era articulada com as privatizações, no âmbito de uma política neoliberal vigente na época, pelos países financiadores. Na constância do PROEP, cuja duração foi de cinco anos, as instituições deveriam obter recursos por meio do oferecimento de cursos pagos e prestação de serviços à comunidade.

Dessa maneira, a modelo e o sistema de ensino articulados com os financiadores dos organismos internacionais possui caráter economicista e não crítica em relação às questões sociais. E isso acontece por estarem articulados aos interesses econômicos e sob ótica do capital e da globalização. Nessa fase, com a regulamentação do artigo 41 da LDB, o cidadão poderia ter reconhecidos seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida, através da experiência e da prática, após serem avaliados, reconhecidos e certificados, para fins de continuidade dos estudos.

O Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/97, permitiu, de forma mais flexibilizada, a articulação entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, utilizando-se de uma concomitância interna ou externa às Instituições Federais de Ensino.

Em 2008, é publicada a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criando em todo o território nacional os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. A expansão da rede de escolas da rede Federal de Educação Tecnológica cria uma descentralização dos antigos CEFETs e abrem *Campus* Avançados em 366 cidades, espalhando-se por todas as regiões do país.

Os Institutos Federais, juntamente com os *Campi* a que pertencem, podem ofertar desde cursos de qualificação de curta duração, educação de jovens e adultos - buscando elevação da escolaridade -, cursos técnicos dos mais variados tipos de acordo com os arranjos produtivos locais (APLs), até cursos superiores e pós-graduação. Dentre os cursos superiores, preferencialmente, está a oferta de cursos de tecnologia (Engenharias, Informática suas tecnologias) e licenciaturas em Matemática, Física, Química e Biologia. (BRASIL, 2008, Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008).

Assim, os Institutos Federais nascem, segundo a referida lei, como concepção de educação profissional e tecnológica, orientando os processos formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica. Como agentes disseminadores de tecnologia, os Institutos atuam a favor dos arranjos produtivos sociais e culturais locais.

Conforme dados de documentos oficiais, os Institutos Federais surgem como “uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica”, articulados com a educação em todos os níveis, sendo pluricurriculares e multicampi, destinados a ofertar educação profissional e tecnológica de diferentes níveis e modalidades de ensino. Esses institutos e suas estruturas *multicampi* deverão assumir o “[...] papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.” (BRASIL, Lei 11.892, p. 22).

Cumprir enfatizar que, com a criação dos Institutos, expande-se também a área de abrangência da rede de Educação Profissional do Ministério da Educação, como política pública e com atuação permanente, articulada e contextualizada com a região sob sua influência. A figura que se segue mostra a distribuição das escolas após a criação dos Institutos Federais e o plano de expansão do Governo Federal.

Figura 2 - Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: BRASIL/MEC (2010).

Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/>. Acessado em 22/07/2013

Do ponto de vista quantitativo, houve um aumento expressivo do número de escolas profissionalizantes, descentralizando a oferta antes restrita a poucos centros urbanos, com um aumento de mais de 250% em oito anos. O gráfico que se segue ilustra essa expansão.

**Gráfico I - Evolução do Número de Escolas da Rede Federal de Educação Profissional**



Fonte: BRASIL (2008)

Existem poucos estudos, ainda, sobre os resultados da criação dos Institutos Federais e da eficiência de suas diretrizes, em nível local, visto que a fase de implantação ainda não se consolidou totalmente. Entretanto, uma auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU), realizada entre agosto de 2011 e abril de 2012, já encontrou problemas nos vários Institutos Federais pelo Brasil. Esses problemas vão desde evasão alta, baixo índice de conclusão, falta de professores em diversas áreas e, em muitos casos, nos *campi* recém-instalados, falta de estrutura mínima para funcionar. (TC 026.062/2011-9).

Na referida auditoria, o TCU apurou que, no PROEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), destinado a adultos que não concluíram os estudos em tempo adequado, o abandono chegou a 24% e nos cursos de nível médio e a evasão chegou a 19%. O estudo ainda mostra que o número de professores é 20% inferior ao do quadro previsto e a deficiência em técnicos de laboratórios chega a 25%. Diante dessas constatações, o Tribunal de Contas recomendou ao Ministério da Educação (MEC) a elaboração de um plano, com urgência, para sanar os problemas.

Em suma, os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica necessitam ainda consolidar a sua identidade, sua missão e o seu papel de garantir continuidade nas ações de incorporação, em nível local, de setores que ficaram excluídos dos processos de modernização e de desenvolvimento do país.

## 2.2 A QUALIFICAÇÃO E A COMPETÊNCIA

A partir do final dos anos de 1980, com os processos de globalização, reestruturação produtiva e o avanço do liberalismo econômico, iniciam-se novas formas de relação entre capital e trabalho, articuladas aos interesses econômicos. Essa relação passa a fazer parte do debate sobre as mudanças nas estruturas dos sistemas de formação profissional e, por consequência, no ensino regular. As noções de competência surgem, em contraponto às noções de qualificação, inaugurando o debate sobre a formação para o processo produtivo e o ensino nas escolas. (CASTIONI, 2002 p. 35).

Atualmente, as noções de qualificação, enquanto relações sociais construídas historicamente, e as noções de competência - nessas novas relações - são concorrentes e interdependentes. Elas serão abordadas nesta seção para que se possa situar no contexto dos Planos de Qualificação Profissional, bem como nas ações e desdobramentos do empírico em estudo.

### 2.2.1 A qualificação

O modo de produção capitalista passou por profundas mudanças no final do século XX, como a integração dos mercados entre os países, a formação de grandes blocos econômicos com o crescimento do papel das empresas transnacionais nos setores financeiros, aliados à revolução tecnológica propiciada pela informática, o que permitiu um fluxo e uma rotatividade de capital nos mercados sem precedentes na história.

O avanço tecnológico, juntamente com o processo produtivo global, passou a alterar as relações que envolvem os mercados globalizados, inaugurando novas formas de administração, de produção e de trabalho: a produção em escala começa a dar lugar a uma produção com mais qualidade, com custos menores e com crescente capacidade de inovação e diferenciação; a realidade emergente levou as empresas a uma corrida constante pelo investimento na pesquisa e no desenvolvimento de alternativas sempre mais rentáveis, proporcionando aos setores detentores do conhecimento tecnológico uma ascensão nunca antes vista na economia mundial. (CASTIONI 2002).

Nesse contexto, a qualificação profissional dos trabalhadores surge como elemento importante no cenário da reformulação das relações de produção e de trabalho, baseado no desenvolvimento das competências profissionais. A incorporação do capital à ciência e à

tecnologia exigiu novos atributos, atitudes e habilidades dos trabalhadores, fazendo com que se reformulasse a qualificação para força de trabalho. Essas recentes demandas e exigências deveriam proporcionar trabalhadores aptos e em condições de empregabilidade, pois a ordem do dia era capacitar indivíduos para conviver com os novos avanços tecnológicos e prepará-los para o mercado de trabalho e/ou colocá-lo a disposição do mercado, caso seja necessário.

O termo *competência* passou a ganhar espaço em discussões nos espaços educacionais e nas ciências sociais, influenciando as formulações dos sistemas de ensino e nas estruturas de formação profissional como “discurso da modernidade”. O conceito de *competência* aparece para disputar espaço com as noções de *qualificação* em dois ambientes presentes na vida do ser humano, no trabalho e na formação educacional.

Os estudos de Castioni (2002) em seu trabalho *Da Qualificação à Competência: dos Fundamentos aos Usos*, realiza uma discussão sobre o tema, reportando aos clássicos Adam Smith (1723 – 1790) e Karl Marx (1818 – 1883), com *A riqueza das Nações* e *O capital*, respectivamente. Segundo o autor, Adam Smith evidencia que a divisão social do trabalho proporciona maior progresso social, existindo sempre a necessidade de aprimoramento das forças produtivas (qualificação). Para Castioni, a desqualificação do trabalhador é um processo que não pode ser evitado no capitalismo com divisão social do trabalho, cabendo aos governos os gastos com a educação/qualificação para amenizar o problema.

Em contraponto, Karl Marx 1971<sup>3</sup> *apud* CASTIONI, 2002, p. 77), ressalta que “[...] a fim de evitar a degeneração completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho, A. Smith recomenda o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas”, completando ainda que, essa divisão social do trabalho “[...] é apenas um método especial de produzir mais-valia relativa ou aumentar a autovalorização do capital - o que se denomina riqueza social -, à custa dos trabalhadores”. (CASTIONI, 2002, p. 77).

Apesar de não possuírem escritos especificamente sobre a qualificação e a educação profissional, Marx e A. Smith iniciaram um debate presente nos dias de hoje e que servirá de base para a discussão que será tratado na presente pesquisa.

---

<sup>3</sup> MARX, K. **O Capital** (Crítica da Economia Política). Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª edição. Livro Primeiro. Volume I (caps. I a XIII). Coleção Perspectivas do Homem (vol. 38 – Série Economia). (1971)

Castioni, em seus estudos, revisita os trabalhos de Georges Friedman, Pierre Naville sobre qualificação, escritos na década de 1950, e Alain Touraine com textos da obra *Tratado da Sociologia do Trabalho*. Segundo o autor, com a fragmentação do trabalho em tarefas, o especialista poderá ir perdendo a relação com o conjunto de todo o processo de trabalho, enquanto que o trabalho especializado existe numa relação com a tarefa. Recorrendo as ideias de Friedman (1972) Castioni ressalta que “[...] o trabalho qualificado é aquele onde o trabalhador, operário, tem a visão por inteiro do trabalho realizado.” Essa qualificação, bem como seus resultados, vão depender da duração da formação, da estrutura da qualificação, da mecanização do processo e da fragmentação do que foi aprendido ou, em outras palavras, o “esmigalhamento dos saberes.” (CASTIONI, 2002, p. 85-89).

As reflexões de Friedman, segundo Castioni, proporcionam as análises da técnica sobre o homem, e trazem a “[...] preocupação de criticar o mito de que o novo meio<sup>4</sup> é que irá condicionar os trabalhadores.” (CASTIONI, 2002, p. 93). Isso se deve à capacidade do homem de transformar o seu meio, mesmo que seja preciso uma transformação de si mesmo. A crítica se estende ao debate de atribuir ao indivíduo a responsabilidade pela sua condição e pela sua trajetória no mercado de trabalho.

Friedman, de certa forma, profetizou, na década de 1950, que a automação seria uma forma de rompimento com a Administração Científica do trabalho, ou seja, o Taylorismo, inaugurando a discussão sobre as competências. O pensamento de Friedman se preocupava com a formação integral do indivíduo, e a presença do Estado “[...] através do ensino e da formação, como forma de garantir iguais oportunidades a todos e não àqueles que por hereditariedade têm lugar assegurado no mercado de trabalho.” (CASTIONI, 2002, p.104). Sua preocupação seguia mais adiante: a necessidade de se pensar sobre o que poderia ser feito com a parte da vida ocupada pelo não-trabalho.

No âmbito desse debate, Castioni recorre às contribuições sobre o tema, nas ideias de Alain Touraine (1973):

Em especial, suas pesquisas sistemáticas na Renault permitiram que ele construísse um referencial sobre sistema de trabalho, que para ele significava um conceito destinado a dar conta do conjunto de relações sociais do trabalho em uma fase de evolução técnica e social de uma sociedade. (CASTIONI, 2002, p. 105).

---

<sup>4</sup> Seria o espaço, segundo o Taylorismo, onde existe a racionalização do trabalho, que envolve a divisão de funções dos trabalhadores.

Para o autor, Touraine evidencia as dificuldades de definir a qualificação e o trabalho qualificado, e este, recorrendo a Marx, afirma que “[...] o trabalho qualificado é um trabalho complexo, que não difere, por sua natureza, do trabalho elementar realizado pelo trabalhador manual [...]” (CASTIONI, 2002, p.106). Dessa forma, ao definir e valorizar o trabalho qualificado, acaba-se por expor o trabalho não qualificado, fragilizando-o e reduzindo-o, uma vez que o seu custo se torna muito alto para sua manutenção.

Pierre Naville (1956), conforme Castioni, na tentativa de definir o conceito de *qualificação*, acaba, na realidade, aprofundando na discussão sobre o trabalho qualificado, propondo-se a desenvolver o seguinte roteiro: “[...] primeiro, o trabalho qualificado propriamente dito; segundo, habilidade ou conhecimento e terceiro, a eficiência econômica” (CASTIONI, 2002, p.109).

Ao analisar esse percurso, o referido autor afirma que a qualificação é o resultado de uma construção social. E, como tal,

[...] ela se explica pela estrutura social e suas formas hierárquicas socioeconômicas e políticas, aí compreendidos os valores sociais. Decorre dessa construção a imprecisão no entendimento todo que seja trabalho qualificado, apresentando-se quer como qualificação, quer como habilidade. De qualquer modo, como o trabalho se desenvolve na esfera produtiva, definindo-se, de modo específico ou não o que seja qualificação e trabalho qualificado, ambos caem no domínio da avaliação econômica, ou seja, o que se considera é a sua eficiência técnica. (CASTIONI, 2002, p. 111).

Dessa forma, a qualificação, ou pelo menos a noção de qualificação, é relativa, pois depende das formas das forças produtivas e das estruturas econômicas da sociedade. Castioni, reportando-se a Naville, afirma que o desenvolvimento das forças produtivas é que vai nortear as formas de apropriação das capacidades para esse tipo de desenvolvimento, ou o modelo dele. Sua crítica aparece exatamente nesse ponto: uma vez afirmando que a qualificação é uma construção social, e que jamais ela poderá ser apreendida por si mesma, não seria o mercado que deveria regular o seu valor. (CASTIONI, 2002, p.109-110).

A eficiência produtiva, iniciada pelos mercados e pelo capital, no início da década de 1990, a partir da globalização, inaugura uma fase de individualização do trabalhador, colocando-o como responsável pelo seu destino no mercado de trabalho, diminuindo assim, a dimensão social da qualificação. Essa noção de eficiência desviou o discurso da qualificação para a noção de competência, conforme trataremos na seção seguinte.



### 2.2.2 A competência

Nos debates sobre *competência*, parece não haver, ainda, um consenso no que se refere a seu conceito, que seja, de certo modo, conclusivo. O tema em questão ainda é alvo de estudos e disputa lugar nas discussões sobre qualificação profissional e educação formal nas escolas.

O modelo de competências profissionais ganhou força a partir dos anos 80 e vem influenciando os processos de formação profissional, e por consequência, os sistemas de ensino formal. Esse modelo, segundo Deluiz (1995), aparece pelo esgotamento do padrão taylorista/fordista e pelas diversas mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas nos anos finais do século XX, dentre as quais é possível citar os processos de globalização do capital, concorrência entre as empresas transnacionais, as inovações tecnológicas, as mudanças nas relações de trabalho e a desconstrução dos mercados mundiais. (DELUIZ, 1995, p.02).

Nesse contexto, seria necessário um realinhamento dos processos produtivos e novas formas de gerenciamento das relações de trabalho, principalmente na formação do trabalhador com o intuito de “ [...] racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho face às demandas do sistema produtivo.” (DELUIZ, 1995, p.2).

Castioni (2002) tomou como referência dois autores franceses, Yves Schwartz (1998) e Philippe Zarifian (2001), para abordar a temática da *competência*. Serão usadas nesta seção as suas inferências de forma introdutória, uma vez que essa temática é explicativa para analisarmos, nas sessões seguintes, os planos de qualificação pretendidos, bem como os contextos em que foram criados. Para Castioni,

Os autores apresentam enfoques diferentes sobre a questão da competência. Zarifian toma a definição como algo em si mesmo e tenta fazer mediações da sua aplicabilidade a partir das grandes empresas francesas. Já Schwartz, ao contrário, como filósofo de formação e professor do Departamento de Ergologia - APST, problematiza o que seja competência e aponta como ela vem sendo posta como absoluta nos dias de hoje. (CASTIONI, 2002, p. 129).

A noção de *competência* e o seu conceito, segundo o autor, sempre estiveram ligados à organização da empresa, ao cargo e ao posto de ocupação. Dessa forma, somente se define competência se subordinada à organização do trabalho.

Para muitos autores, a noção de competência nasce dos estudos de Touraine, quando este definiu, à sua maneira, qualificação social. Entretanto, Zarafian considera o

termo “organização qualificante”, pois ela seria qualificante em relação ao trabalhador. Na sua visão “a organização qualificante pode ser definida, da forma mais simples, como uma organização que favorece, por construção, as aprendizagens de índole profissional, isto é, uma organização que permite aprender” (CASTIONI, 2002, p. 133). Por consequência, a organização, por razões econômicas, espera que se produza os efeitos da aprendizagem. Essas organizações se utilizam da noção de competência, levando em conta as seguintes questões:

O *saber-fazer* que recobre dimensões práticas, técnicas e científicas, adquirido formalmente em cursos ou treinamentos ou por meio da experiência profissional; *saber-ser*, que incluiria traços de personalidade e de caráter que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho; *saber-agir*, que é provocado pela necessidade de intervir nos eventos que ocorrem em situações de trabalho. (CASTIONI, 2002, p. 134).

Em contrapartida, Castioni utiliza-se das idéias de Schwartz, para afirmar que está havendo “[...] um deslizamento semântico da palavra qualificação em direção à competência”. E nesse sentido, esse deslizamento não aparece com as “novas formas de organização da produção, embora delas faça parte” (CASTIONI, 2002, p.136). Isso porque as identificou no Taylorismo<sup>5</sup>, fase anterior aos Toyotismo<sup>6</sup>, apesar de modestamente. Segundo ele, para sabermos se alguém é ou não competente, seria preciso emitir juízo de valor, confrontando pessoas e tarefas, separando sujeito do objeto. Esse processo seria de extrema complexidade, pois o confronto seria de “[...] fluxos vidas humanas e segmentos codificados de atividade” (CASTIONI, 2002, p. 137). Já no conceito de qualificação, os elementos que o limitam não são da mesma natureza.

Trabalhar com competências seria, então, listar aptidões do trabalhador e encaixá-las nos padrões de “saber-ser”, “saber-fazer”, “saber-agir”, “saber-pensar” de acordo com a empresa, reduzindo uma trajetória de vida no trabalho, e fora dele, a uma simples escala de valores. E, ao afirmar que ocorre um deslizamento semântico da qualificação para a competência, o autor expõe o que seria a mesma coisa de deslocar

---

<sup>5</sup> Também chamado de administração científica, é um modelo de administrativo desenvolvido por Frederick Taylor (1856-1915), e caracteriza-se pela ênfase nas tarefas objetivando o aumento da eficiência com a máxima economia de esforço e a racionalização do trabalho envolvendo a divisão de funções dos trabalhadores.

<sup>6</sup> É um modo de organização da produção capitalista originário do Japão, mais precisamente nas fábricas da Toyota no pós-guerra. Esse modelo caracterizava-se pela mecanização flexível, pelo processo de multifuncionalização da mão de obra, implantação de sistemas de controle de qualidade total, sistema “Just in time” que consistia em produzir o necessário, na quantidade necessária e no momento necessário, personalização dos produtos e controle visual das etapas produtivas.

qualificação/competência para, estruturalmente, deslocar trabalhar/gerir, pois esses seriam os novos atributos e funções designados ao trabalhador, antes operadas apenas pelas gerências das empresas. (CASTIONI, 2002, p. 139).

Dessa forma, ao se tentar enquadrar as competências humanas em modelos e esquemas, esquece-se de que o ser humano é portador de “habilidade e comportamentos” que, ao materializar o objeto e o valor de uso, disponibiliza ao capital.

Entretanto, o que ele oferece, na condição de trabalhador, é a sua força de trabalho como mercadoria ao capital, que comprando-a utilizará esse valor de uso para a criação de mais-valor. Assim, o modelo das competências ao centrar-se no indivíduo abstrai essa relação social, a relação da troca e a naturaliza, com isso, neutraliza a sua historicidade. (CASTIONI, 2002, p. 140).

Ademais, proceder de modo a reduzir as competências em modelos significa desconsiderar os limites impostos pelo capital à formação do ser humano, como se não houvesse outra aprendizagem, e os trabalhadores não soubessem aprender, fazer, ser e viver em harmonia com os outros, ou seja, viver juntos.

A qualificação como uma construção social, pelo contrário, refere-se e considera as competências que os seres humanos adquirem durante a sua existência, na sua trajetória de vida, e não somente exercendo suas atividades profissionais como trabalhador. Esse modelo experimental - utilizado somente nas situações de trabalho - acaba por esvaziar, ou relegar a segundo plano, outras dimensões da trajetória da vida humana provocando, assim, um deslocamento do conceito de qualificação para as noções de competência.

Incorporada pela Organização das Nações Unidas (ONU) através da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), essa ideologia das competências se iniciou no Brasil, nos anos de 1990, após ser apropriada pelo Ministério da Educação e do Trabalho, primeiro no governo Collor e, em seguida, nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso. Nessa época, a qualificação profissional e os modelos de ensino formal sofreram alterações estruturais para implementação desses conceitos, financiados pelo BID e Banco mundial, ancorados nas propostas reforma do Estado. Vale ressaltar que todos os discursos sobre competências foram construídos, depois de elaborados pela psicologia cognitiva, nos meios produtivos e econômicos, para que, posteriormente, fossem transferidos para as políticas públicas de formação profissional e educação formal.

Esse panorama favorece uma sintonia entre o discurso governamental, que se afina com o empresarial, de que é necessária uma educação que mantenha uma íntima relação

com a produtividade, competitividade e globalização. Esse discurso se ancora no pensamento hegemônico de que o crescimento econômico só será possível se resolver a defasagem educacional dos trabalhadores. Reiterando esse pensamento, Batista afirma que:

O fato é que a realidade, construída pela reestruturação produtiva, está exigindo um trabalhador de novo tipo. Segundo a literatura hegemônica, a nova base técnica e as novas formas de gestão exigem que o trabalhador seja capaz de aliar qualificação (*saber-fazer*) a um conjunto de atributos pessoais (*saber ser*). A lógica que impera é o pressuposto ideológico da pedagogia do “*aprender a aprender*”, da dita “*sociedade do conhecimento*” fundado na pedagogia/ideologia do *modelo das competências*. (BATISTA, 2010, p. 8, grifos do autor).

No debate sobre o conceito de competências, Castioni (2002) alerta para a possibilidade de que ocorra aquilo que muitos autores destacavam: a tendência de que a formação profissional com conhecimento adquiridos as pressas produza “trabalhadores descartáveis”. Isso se deve à definição de empregos e perfis de qualificação, abandonando a noção de qualificação para a de competência “[...] numa tentativa de legitimar as qualificações profissionais para além das relações sociais, ou seja, naturalizar as hierarquias que delas emergem.” (CASTIONI, 2002, p.152).

É possível afirmar, conforme a perspectiva apresentada, que as competências somente serão validadas quando se isola o emprego ou a execução do trabalho, desconsiderando todas as outras experiências do trabalhador fora do trabalho, tais como sua escolarização e formação familiar.

Na tentativa de racionalizar o trabalho, o movimento das competências, segundo Castioni, esvazia e empobrece a abordagem e o conteúdo operado por ela, e em sentido contrário “[...] o caráter enriquecido e socialmente construído pela qualificação.” (CASTIONI, 2002, p. 153). Dessa forma, a noção de *competência* é uma readequação do termo *qualificação*, que organiza uma ruptura entre o que é exigido nela, as profissões e os postos de trabalho, com um aprendizado profissional lento e consolidado para a vida do trabalhador.

Sob essa ideologia das competências, o trabalhador é convidado a aceitar as novas exigências do mercado profissional, de ter a capacidade de mudar várias vezes de trabalho ao longo da vida, com a chamada empregabilidade, segundo a qual o indivíduo deve cuidar de si mesmo, sendo ele responsável por estar ou não empregado.

Tal ideologia, presente nas instituições empresariais e industriais, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), a Federação das Indústrias do Estado de São

Paulo (FIESP), juntamente com seu sistema de formação profissional, subsidiado pelo Governo Federal, Serviço Nacional da Indústria, (SENAI), Serviço Nacional do Comércio (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), dentre outros, estabelece um novo paradigma para essa reestruturação produtiva, estando presentes nas Políticas de Qualificação Profissional, com o PLANFOR e PNQ, conforme será discutido a seguir.

### 2.3 OS PLANOS DE QUALIFICAÇÃO NO BRASIL

As políticas de qualificação profissional no Brasil, com o PLANFOR e o PNQ, foram gestadas a partir dos anos 90. Antes disso, não houve nenhuma ação governamental substancial que preocupasse com o tema, apesar de que o sistema “S” ter sido criado nos anos de 1940, e mantido com recursos públicos do Governo Federal.

Antes desses dois planos de qualificação, o primeiro programa criado com projetos semelhantes foi o PIPMO, Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra, em dezembro de 1963, com o Decreto-lei 53.324, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura. Esse programa atingiu seu auge em 1980, com o treinamento de 2,5 milhões de trabalhadores, na sua maioria pelo SENAI e SENAC. Criado para durar 20 meses, durou 19 anos, com ações de qualificação pontuais. (CASTIONI, 2002, p. 183).

Para disseminar os emergentes conceitos da nova ordem do sistema, no contexto da política brasileira de reorganização administrativa sustentada por determinantes políticos ideológicos, o PIPMO foi substituído pelo PLANFOR, no início dos anos de 1990. Essas políticas públicas de qualificação seriam indispensáveis à modernização das empresas, à produtividade e ao processo e desenvolvimento nacional.

Assim, seria preciso se adequar a essas novas realidades e adaptar as transformações que as relações de mercado e produção apresentavam. Estava iniciando, nos mesmos moldes, também, e na mesma época, uma reforma na educação profissionalizante conduzida pelo MEC, tendo como causa a chamada revolução tecnológica e organizacional, bem como a necessidade de qualificação como solução para o desemprego.

Diante dessas transformações, o meio rural não poderia ficar de fora desse projeto globalizado, mesmo porque os limites territoriais entre o urbano e o rural passavam a não existir frente à expansão e ao redesenho das estruturas econômicas e sociais que se apresentavam. Daí a exigência da figura de um novo produtor, especializado em

determinada área ou produto, voltado para o mercado, conhecedor de técnicas produtivas mais modernas e responsável pelo desenvolvimento do campo.

No início dos anos de 1990, a qualificação profissional se consolida como política pública de emprego dentro de um contexto histórico de reformulação do papel do Estado, em nível mundial, de modernização e liberalismo econômico. Essa proposta de estabilização econômica e a integração aos mercados internacionais necessitavam de um ajuste na organização do mercado de trabalho e nas relações com os organismos financiadores internacionais. Ademais, o incentivo à competitividade empresarial e a concorrência internacional forçaram as empresas a reformular os processos produtivos para baixar os custos e aumentar a participação no mercado. Para Peixoto,

É nesse contexto que ganha destaque a criação e a implementação de diversos sistemas de formação profissional em todo o mundo. Logo, a qualificação tornou-se uma estratégia de elevação da competitividade empresarial no processo da globalização econômico-financeira, de abertura comercial e de acirramento da concorrência intercapitalista. A qualificação enquanto preparação de mão-de-obra especializada (ou semi-especializada) configura-se como uma forma de fazer frente às demandas técnico-organizativas exigidas pelo mercado de trabalho. (PEIXOTO, 2008, p.21).

O Estado, no caso brasileiro, seria o responsável por gerir e definir os mecanismos necessários para condução do processo de globalização, uma vez que a educação e o trabalho são importantes e imprescindíveis nesse contexto. Para entender a relação entre educação, qualificação e reestruturação produtiva, conforme Castioni (2002), é preciso, segundo uma perspectiva histórica, considerar esse movimento como reflexo do processo de acumulação capitalista. E as dinâmicas desse movimento nas relações entre capital e trabalho é que proporciona as modificações como condição para “participar do novo mundo e disputar espaço no mercado de trabalho” (CASTIONI, 2002, p.56). Nessa fase, o Estado na figura do presidente FHC, cria o termo *inimpreparáveis*<sup>7</sup>, para justificar a falta de qualificação e pela condição do desempregado frente ao setor produtivo.

O autor em questão reafirma a “incoerência do princípio alocativo” para explicar o sucesso ou não de estar empregado. Ou seja, “[...] a resposta para a ausência de emprego deve ser buscada no modelo econômico e não nos indivíduos”. (CASTIONI 2002, p. 73) O processo de globalização econômico-financeira e a elevação da competitividade

---

<sup>7</sup> Abertura do Seminário internacional sobre Emprego e Relações do Trabalho, em 07 de abril de 1997, São Paulo, em que FHC usa o termo para designar aqueles trabalhadores que foram “engolidos” pelo desenvolvimento tecnológico e não têm mais lugar natural na economia e enaltece a globalização e sua necessidade de se curvar a ela. (CASTIONI, 2002, p. 56-57).

empresarial formalizam a relação entre educação, qualificação e reestruturação produtiva, numa dinâmica apresentada como condição ao trabalhador de poder fazer parte da nova realidade do mercado de trabalho. O Estado entra na condução do processo, no caso brasileiro, disseminando a ideologia da competência, qual seja a de que as desigualdades de inteligência geram desigualdades sociais.

Dessa forma, a Qualificação Profissional ganhou um destaque especial e necessário para, segundo o discurso do governo FHC, corrigir o atraso técnico das ocupações diante das inúmeras inovações tecnológicas ocorridas. E nesse contexto, o Estado formaliza, através de políticas públicas de qualificação, que os indivíduos devem adquirir essas competências geradoras de habilidades para se tornarem competitivos e empregáveis para o mercado.

Corroborando com as diretrizes do Banco Mundial contidas nos documentos: *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política (1986)*; *Educación primaria (1992)*; *Lo que el trabajo requiere de las escuelas (1992)*; *Prioridades y estrategias para la educación – estudio sectorial del Banco Mundial (1995)*; *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (1995)*; *El Estado en un mundo en transformación (1997)*, novos conhecimentos produzem novas tecnologias e a possibilidade de crescimento econômico com sustentabilidade:

Essas circunstâncias determinam duas prioridades fundamentais para a educação; atender à crescente demanda por parte de economias de trabalhadores adaptáveis capazes de construir conhecimentos sem dificuldades, e, contribuir para a constante expansão do saber.  
(BANCO MUNDIAL, 1995, p.7).

Então, foi necessário um planejamento para contrapor as alterações na organização produtiva com a introdução de novas tecnologias de produção na busca por uma profissionalização do agricultor, capaz de conceber-lhes qualificação profissional e proporcionar geração de emprego e renda no meio rural.

Conforme mencionado anteriormente, antes da criação do PLANFOR e do PNQ, não havia nenhuma ação governamental de grande envergadura, em nível nacional, para a qualificação e requalificação de trabalhadores. Nessa perspectiva, os dois planos se apresentam como uma política pública de qualificação, com um volume de recursos nunca antes alocados para este tipo de ação e oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Outra característica é a organização descentralizada das ações e os sistemas de

parceria construídos com a sociedade. No estado de Minas Gerais, o gerenciamento e o acompanhamento dessa política pública estavam a cargo da Secretaria de Estado de Ação Social, Criança e Adolescente (SETASCAD-MG) através do Plano Estadual de Qualificação (PEQ-MG).

Considerando o âmbito local, o PLANFOR e o PNQ proporcionaram, de forma intensiva, um grande número de ações de qualificação nas mais diversas áreas nas comunidades da região pesquisada, a de Januária - MG, local onde foram realizados estudos de campo como proposta desta pesquisa.

Cumpramos ressaltar que, durante os governos de FHC e Lula, as políticas de qualificação tiveram grande visibilidade dentro das ações governamentais, visto o grande número de projetos, de treinados e de recursos aportados para esse fim. A seguir, apresentaremos um estudo das ações dos dois planos e seus respectivos resultados em nível nacional.

### **2.3.1 O PLANFOR e os caminhos da qualificação no Governo FHC**

O PLANFOR foi instituído, criado e gestado no Ministério do Trabalho e Emprego, no início dos anos de 1990, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e gerido pelo CODEFAT, como parte de uma série de empreendimentos do Estado, da iniciativa privada e dos sindicatos de trabalhadores. Essa política pública de qualificação inaugurou uma nova relação entre o Estado e a sociedade Civil, pois descentralizava as ações com parcerias entre os Estados, Municípios e as entidades executoras, a fim de fomentar a produtividade e o processo de desenvolvimento nacional.

O CODEFAT é um órgão tripartite<sup>8</sup> que conta com a participação do governo, empresários e sindicato de trabalhadores, responsáveis por gerir os recursos do FAT e das ações que este se propõe e financiar. Segundo Castioni (2002, p. 187), “Os representantes do CODEFAT elaboram as diretrizes de aplicação dos recursos do FAT e disciplinam a distribuição dos mesmos no âmbito do sistema público de emprego com base em resoluções”.

---

<sup>8</sup> Havia um desejo do CODEFAT de contemplar os segmentos ligados a agricultura. A participação do governo, dos empresários ocorreu após 4 anos da criação do PLANFOR. Os sindicatos e movimentos ligados aos trabalhadores rurais ficaram de fora.



Várias ações dos empresários e do governo estiveram presentes até a criação do PLANFOR: pelo governo, como forma de assumir a qualificação como política pública e pelos empresários “[...] uma proposta global sobre a nossa visão de empresários da relação do sistema educacional e da formação profissional com a *produtividade e competitividade* requeridas das empresas nos dias atuais<sup>9</sup>.”(CASTIONI 2002, p. 194. Grifos nossos)

Assim, o PLANFOR foi criado no intuito de atender às demandas e as recomendações do Banco Mundial, FMI, CEPAL e da UNESCO, e na difusão das ideias da educação como forma de redução da pobreza, crescimento econômico e maior participação dos países em desenvolvimento na nova ordem econômica mundial. Cumpre mencionar que suas ações duraram de 1995 a 2002, cuja vigência ocorreu nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Com a determinação da Constituição de 1988, nos seus artigos 201 e 209, é criado o FAT, para tratar do seguro desemprego, principalmente, após regulamentação em 1990. Em linhas gerais, a qualificação aparece no inciso II dessa regulamentação e dispõe sobre as finalidades do programa: “Auxiliar os trabalhadores na busca de emprego, promovendo para tanto, ações integradas de orientação, recolocação e qualificação profissional”. (CASTIONI, 2002, p. 184).

O FAT, portanto, poderia financiar e sustentar a implantação de programas que visem assegurar direitos sociais quando da perda do emprego, como abertura de possibilidades para o fomento de projetos de qualificação profissional que seriam o marco da criação do PLANFOR/FAT. As ações e programas desenvolvidos com recursos desse Fundo dependem da aprovação do CODEFAT.

Vale ressaltar que, quando da criação do CODEFAT, este não possuía representantes dos segmentos ligados à agricultura. Somente quatro anos mais tarde, em 1999, com a ampliação do número de membros, de nove para doze, foram criadas vagas para o Ministério da Agricultura e para a Confederação Nacional da Agricultura. Segundo Castioni,

Essa modificação foi motivada para acomodar a SDS, central sindical do PSDB, cujo presidente, Enilson Simões de Moura, o *Alemão*, é tido como amigo do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC. É interessante notar que sempre houve um desejo do CODEFAT contemplar os segmentos ligados à agricultura. No novo arranjo institucional foram criadas vagas para o Ministério da Agricultura, para a confederação patronal da agricultura, mas os trabalhadores

---

<sup>9</sup> Documento apresentado na VI reunião de Presidentes de organizações empresariais ibero-americanas, em 1993 e mais tarde incorporado nas resoluções do CODEFAT, 126/96 e 194/98.

não tiveram assento. O governo preferiu um aliado ante entregar a vaga para a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG ou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST. Registre-se que a SDS foi utilizada pelo governo para criar o Movimento dos Agricultores Sem-Terra - MAST, para contrapor-se ao MST e a CONTAG, particularmente quando a luta pela terra gerou conflitos no Pontal do Paranapanema em São Paulo e no sul do Pará. (CASTIONI, 2002, p.186 -187).

A institucionalização da formação profissional se deu com a reedição da lei de criação do FAT em 1994 e da resolução do CODEFAT Nº. 96, de 18 de outubro de 1995, que institui a execução, a coordenação e a supervisão das ações de qualificação à Secretaria de formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) do Ministério do Trabalho (MTb).

A estruturação do PLANFOR foi iniciada em 1995, mas somente passou a vigorar a partir de 1996, com a finalidade de conduzir as ações da qualificação profissional como política pública integrada aos projetos de geração de emprego e renda. Esses projetos poderiam ser executados pelos governos Federais, Estaduais e Municipais e suas instâncias, além da iniciativa privada, através de ONGs, Fundações e Instituições de Ensino particulares.

A implantação do PLANFOR se deu de forma gradativa e sua consolidação seguiu o mesmo caminho, graças às parcerias com os Governos Estaduais através dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) e das parcerias nacionais e regionais com as entidades não governamentais. Tais parcerias estão dispostas numa estrutura em cadeia que possui funções estratégicas e de operação, visando garantir a execução de dos projetos de qualificação de forma coordenada e acompanhada, cujas ações seriam coordenadas e fiscalizadas pelas PEQs.

A integração com essas duas parcerias iriam garantir a efetiva articulação dos projetos e a sua execução. Tal articulação, segundo o MTb<sup>10</sup>, começa com Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT), o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), as Secretarias Estaduais do Trabalho (STbs), os Conselhos Estaduais do Trabalho (CETs), as Comissões Municipais do Trabalho (CMTs), Entidades Parceiras e toda a Rede de Educação Profissional (Sistema S, Escolas Técnicas Federais<sup>11</sup> e Estaduais, Escolas Sindicais, dentre outros). Essas entidades

---

<sup>10</sup> A partir de 1999, o Ministério do Trabalho (MTb) passou a se chamar Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

<sup>11</sup> Posteriormente, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, depois, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, os IFs.

parceiras executavam os projetos dessas políticas públicas mediante convênios com MTE, e funcionavam na ponta, em todos os municípios do país.

De acordo com dados de BRASIL/MTE (2001), a rede de educação profissional chegou a contar com mais de trinta mil entidades executoras parceiras em todo o país. Para tanto, essa rede profissional procurou se estruturar em três eixos fundamentais: primeiro com a *articulação institucional*, por meio de estruturas de parcerias, conforme a articulação coordenada mencionada anteriormente; segundo, com o chamado *avanço conceitual*, cuja pretensão foi de construir referenciais teóricos e metodológicos para a educação profissional no Brasil, com base em algumas dimensões, conforme descritas nos objetivos e questões metodológicas desta pesquisa. E, por fim, o terceiro: *apoio à sociedade civil*, procurando desenvolver projetos de apoio a grupos socialmente vulneráveis, que possuem, relativamente, maiores dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho. A vulnerabilidade, neste caso, é a conjugação de vários fatores: pobreza, gênero, cor/raça, escolaridade e necessidades especiais. (CARVALHAL, 2004, p. 192. Grifos nossos)

O CODEFAT, em sua Resolução 126/96, estabelece os setores e o público do PLANFOR para execução de suas atividades de qualificação. Estes seriam os setores econômicos em expansão, com maiores potenciais em geração de emprego e renda, e os grupos vulneráveis da PEA, ou seja, aqueles trabalhadores “[...] sujeitos a maior seletividade e desigualdade no mercado de trabalho.” (BRASIL, 1999, p.11).

Tal foco nos “grupos que tradicionalmente possuem menos chance de acesso a qualificações e requalificações” seria os trabalhadores desocupados urbanos e rurais, pequenos e micro produtores urbanos e rurais, principalmente os beneficiários do PROGER e PRONAF, trabalhadores em risco de desocupação por fatores econômicos e sociais, e trabalhadores autônomos, cooperados, especialmente aqueles afetados pelos fatores da sazonalidade. (SOUSA, 2004, p.54).

Em linhas gerais, o PLANFOR, segundo o Ministério do Trabalho, possui os seguintes objetivos:

- . A qualificação ou requalificação de trabalhadores, a partir do desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão, propiciando assim, a inserção ou reinserção no mercado de trabalho, melhoria da produtividade, bem como elevação da renda pessoal e familiar e melhoria geral na qualidade de vida das comunidades a que pertencam;
- . Elevação do nível de escolaridade, tendo em vista a erradicação do analfabetismo e a ampliação do número de pessoas com, pelo menos, o nível básico de escolaridade;

- . Contribuir para a redução das desigualdades sociais e regionais, bem como para a preservação da natureza e a construção da solidariedade e cidadania;
  - . Combate a todas as formas de discriminação, com ênfase para a discriminação de gênero, idade, raça e cor, buscando assim, a garantia do respeito à diversidade;
  - . Estímulo à ampliação da oferta de empregos e oportunidades de geração de renda, assim como a busca por alternativas de trabalho autogestionado, associativo ou micro e pequenos empreendimentos.
- (JORGE, 2009, p. 25).

Como se nota, o PLANFOR tem como objetivo principal o desenvolvimento de ações de educação profissional, buscando contribuir para a redução do desemprego e subemprego da População Economicamente Ativa (PEA), com o intuito de combater a pobreza e a desigualdade social, bem como elevar a produtividade, a qualidade e a competitividade do setor produtivo.

Quanto às questões metodológicas, segundo a SEFOR/MTE, a qualificação profissional figura como uma revitalização das habilidades e competências, já comentadas na sessão anterior, e agora articuladas com a educação básica ou ensino formal. As noções de competência e a ideologia da empregabilidade, diante do contexto, são utilizadas para justificar o desemprego e a exclusão dos indivíduos no mercado de trabalho, desconsiderando os fatores macroeconômicos e sociais.

Para Carvalho (2004), essa perspectiva de articulação não se confirmou pelas condições de deterioração do ensino básico, e de se manter a educação profissional voltada para apenas para atender as necessidades do mercado. E mais, ao propor essa submissão, o PLANFOR “[...] alimenta a ilusão de que a formação profissional é determinante para a criação de empregos e aumento de salários, funcionando como válvula de escape das reais determinações do desemprego e das situações de trabalho” (CARVALHAL, 2004, p.166).

Outra questão levantada por Carvalho (2004) é sobre o fato de as cargas horárias médias dos cursos serem insuficientes para habilitar tecnicamente o aluno/trabalhador. Ademais, segundo o autor, elas são divididas entre habilidades básicas genéricas e específicas de gestão, dando ênfase a o gerenciamento do próprio negócio, incentivando a informalização. Nesse caso, seriam assim estruturadas:

*Habilidades básicas* - competências e conhecimentos gerais, essenciais para o mercado de trabalho e para a construção da cidadania, como comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio, saúde e segurança no trabalho, preservação ambiental, direitos humanos, informação e orientação profissional e outros eventuais requisitos para as demais habilidades.

*Habilidades específicas* - competências e conhecimentos relativos a processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, materiais, equipamentos e outros conteúdos próprios das ocupações.

*Habilidades de gestão* - competências e conhecimentos relativos a atividades de gestão, autogestão, melhoria da qualidade e da produtividade de micro e pequenos estabelecimentos, do trabalho autônomo ou do próprio trabalhador individual, no processo produtivo. (BRASIL, 1999, p. 41).

O modelo de competências, bem como a ideologia da empregabilidade, “[...] se constituem como mecanismos de indução, conformação e internalização que podem levar o sujeito a sentir-se culpado pela sua baixa escolaridade e desqualificação, a se autorresponsabilizar e sentir-se fracassado diante do desemprego e da exclusão.” (BATISTA 2010, p. 22). Tais modelos seriam “instrumentos ideológicos” que manipulam a identidade subjetiva do trabalhador, tornando-os culpados pela situação de desemprego ou subemprego que se encontram, esquecendo que a culpa real é da estrutura macroeconômica em que se encontram. Para o autor esse processo transforma “a vítima em vilão” e acaba por fazer com que esses trabalhadores passem a “[...] julgarem-se derrotados e condenados por sua própria ‘incompetência’”. (BATISTA 2010 p.22)

É inegável que o PLANFOR, como política pública de Estado, trouxe inúmeras novidades, tanto na sua estruturação com as parcerias com a sociedade civil organizada, nos recursos vultosos aplicados e nas referências metodológicas. No entanto, durante a sua vigência, houve fragilidades apontadas pela sociedade em vários aspectos, tornando a sua avaliação um elemento técnico e burocrático, desviando das suas referências políticas e das análises mais críticas das suas concepções.

No que se refere aos resultados obtidos com o PLANFOR, é imprescindível ressaltar que essa política pública inaugurou um novo período para a educação profissional no Brasil, devido ao desencadeamento de outros processos demandados pelos setores produtivos. Castioni (2002, p. 239) denominou esses processos de “dissimulação de novos conceitos”, que passaram a estar presentes em todos os níveis educacionais, abrangendo a política educacional de maneira geral e por consequência, a educação.

A estratégia de se apoiar na sociedade civil por meio de parcerias, com a participação dos atores sociais na gestão da política, inicialmente, foi bem recebida e considerada um progresso inovador nas políticas públicas. Possivelmente, isso se deveu à tradição no país de imposição de normas e atos autoritários, de maneira verticalizada, de cima para baixo. Porém, essa prática, segundo Castioni (2002), nunca foi abandonada, pois, “[...] todo o processo de regulamentação das leis no campo da educação a partir da

LDB usou do expediente de Decretos e Medidas Provisórias e ainda os atos do Conselho Nacional de Educação – CNE.” (CASTIONI, 2002, p. 239).

Um avanço considerável foi a abrangência do programa, que atingiu cidades do interior e áreas agrícolas onde esse tipo de política nunca havia chegado. Entre os anos de 1997 e 2001, o número de municípios atendidos pelo programa passou de 2.487 para 4.442, dentro de um total de 5.547 municípios emancipados em 2001. (Brasil, 2007a).

Essas ações de qualificação, atreladas a outros programas, segundo o Brasil (2007a), proporcionaram importantes contribuições para o desenvolvimento dessas populações na busca de alternativas para o seu crescimento. Isso se concretizou com a criação das Comissões Municipais de Emprego e Renda que estabeleciam demandas de cursos de acordo com os arranjos produtivos locais (APL), e em articulação com as Comissões Estaduais de Emprego, que designava as entidades executoras para ministrar os cursos de qualificação *in loco*.

Como essas iniciativas eram novidade nunca antes experimentada nesses municípios e nas áreas rurais, e devido à dissimulação massiva pelos meios de propaganda da ideologia da empregabilidade, não era difícil “cooptar as demandas para o leque de cursos apresentados” (BRASIL 2007b, p.240).

Nesse contexto, segundo dados do Ministério do Trabalho (2007), entre os anos de 1995 e 2001, o programa atendeu mais de 15,3 milhões de trabalhadores, ampliando o número de treinandos de 153 mil, em 1995, para algo próximo de quatro milhões, em 2001. Quanto ao volume de recursos aportados para esse fim, foram disponibilizados pelo FAT, em 1995, cerca de 28 milhões de reais, alcançando um total de 493 milhões de reais em 2001. No entanto, as cargas horárias médias dos cursos passaram de 150 para 60 horas, o que, provavelmente, tenha afetado a qualidade dos cursos. (BRASIL 2007b)

Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego, em 2002, no guia do Plano Nacional de Qualificação, o volume de recursos que foram destinados ao PLANFOR e previstos no orçamento era de R\$ 302 milhões, mas que, por motivos de contingenciamento, foram reduzidos para apenas R\$ 153 milhões. O Orçamento da União para 2003, ainda definido no governo anterior, destinou R\$ 186 milhões para a qualificação profissional (BRASIL, 2007b, p.74-75).

O PLANFOR teve sua vigência encerrada em 2002, que reuniu vários fatores e acontecimentos que reclamaram a necessidade de reformulações e de mudanças na sua concepção. Denúncias apontadas nos relatórios do Tribunal de Contas da União (TCU),

(TC 026.062/2011-9) provocaram um intenso desgaste institucional, aliado à baixa qualidade dos cursos e à diminuição da efetividade social das ações do programa, que levaram o novo ministro e a equipe técnica do MTE a substituir o PLANFOR pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

### **2.3.2 O PNQ e suas ações no Governo Lula**

Politicamente, no Brasil, a mudança de governo e de gestores no trato da coisa pública se traduz em mudanças ou interrupção de políticas e programas. Em julho de 2003, a Resolução do CODEFAT n. 333 extingue o PLANFOR e cria o PNQ. O governo Lula lança o PNQ com críticas ao modelo de qualificação vigente, com a missão de conduzir a políticas de qualificação e traçar diretrizes visando à integração de políticas públicas de geração de emprego e renda, educação e desenvolvimento. (BRASIL 2010)

A estruturação das ações de qualificação social e profissional foram implementadas de forma descentralizada, por meio de Planos Territoriais de Qualificação (em parceria com estados, municípios e entidades sem fins lucrativos), de Projetos Especiais de Qualificação (em parceria com entidades do movimento social e organizações não-governamentais) e de Planos Setoriais de Qualificação (em parceria com sindicatos, empresas, movimentos sociais, governos municipais e estaduais). O objetivo dos Planos Territoriais é atender demandas por qualificação identificadas com base na territorialidade. Os Projetos Especiais, por sua vez, destinam-se ao desenvolvimento de metodologias e tecnologias de qualificação social e profissional e os Planos Setoriais buscam o atendimento de demandas emergenciais, estruturantes ou setorializadas de qualificação. Juntos, os Planos Territoriais, os Projetos Especiais e os Planos Setoriais constituem o PNQ.

Para Peixoto, o PNQ se estrutura “[...] para propiciar empoderamento dos espaços públicos de gestão participativa e de controle social, a partir do fortalecimento do CODEFAT e das Comissões Estaduais e Municipais de Emprego e Renda”. (PEIXOTO, 2008, p.76)

Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego, a qualificação é vista como uma “[...] construção social associada à cidadania como forma de contribuir para a democratização das relações de trabalho [...]” (BRASIL 2007b, p.80). Desse modo, o PNQ amplia a concepção do PLANFOR do ponto de vista da classe trabalhadora e dos sindicatos, uma vez que utiliza o termo “empoderamento da sociedade civil” para propor

uma gestão mais participativa nas ações governamentais. E uma das estratégias seria uma maior participação das Comissões Estaduais e Municipais de Emprego como uma forma de construção social da qualificação e das relações de trabalho.

Nesse contexto, a qualificação vem acompanhada da palavra “social” e passa a ser definida como qualificação social e profissional:

Uma Política Pública de Qualificação, que venha a se afirmar como um fator de inclusão social, de desenvolvimento econômico, com geração de trabalho e distribuição de renda, deve nortear-se por uma concepção de qualificação entendida como uma *construção social*, de maneira a fazer um contraponto àquelas que se fundamentam na aquisição de conhecimentos como processos estritamente individuais e como uma derivação das exigências dos postos de trabalho. (BRASIL, 2007b, p. 23. *Grifos do autor*)

Baseado no princípio da qualificação como construção social, ganha destaque a dimensão cidadã que sustenta a qualificação como direito de todos na sociedade. O conceito de “construção social”, segundo o governo, pode ser analisado sob três dimensões: epistemológica, social e pedagógica. *Epistemológica*, “realça o papel do trabalho na construção de conhecimento (não só técnico, mas também social)”, *social e política* “põem em evidência os processos e mecanismos, marcados por relações conflituosas, que são responsáveis pela produção e apropriação de tais conhecimentos” e finalmente, *pedagógicas*, “se refere mais diretamente ao processo de construção, transmissão e acesso de conhecimentos, quer estes se efetivem por procedimentos formais ou informais.” (BRASIL 2007b, p. 23).

A preocupação maior do PNQ, de acordo com a resolução que a criou, seria a de integração das políticas de qualificação com as demais políticas, principalmente educação e emprego. Dessa forma, pressupõe uma articulação alicerçada por um sistema público de trabalho emprego e geração de renda, devendo promover gradativamente “a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação.” (BRASIL, 2007, p. 24).

Para tanto, reforça-se a condição de política pública planejada e integrada a um planejamento de governo, de caráter sustentável e centrado em objetivos sociais. Uma “Qualificação Social e Profissional como aquela que permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas.” (BRASIL 2007b, p. 24).

Assim como o PLANFOR, o PNQ apresenta-se como um desafio e com metas ousadas, conforme seus objetivos elencados no Art. 2º da Resolução nº 333/2003 do CODEFAT:



- I – A formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) dos/as trabalhadores/as brasileiros/as;
- II – Aumento da probabilidade de obtenção de emprego e trabalho decente e da participação em processos de geração de oportunidades de trabalho e de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego;
- III – Elevação da escolaridade dos trabalhadores/as, por meio da articulação com as Políticas Públicas de Educação, em particular com a Educação de jovens e adultos;
- IV – Inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade das populações;
- V – Aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade ou aumento da probabilidade de sobrevivência do empreendimento individual e coletivo;
- VI – Elevação da produtividade, melhoria dos serviços prestados, aumento da competitividade e das possibilidades de elevação do salário ou da renda;
- VII – Efetiva contribuição para articulação e consolidação do Sistema Nacional de Formação Profissional, articulado ao Sistema Público de Emprego e ao Sistema Nacional de Educação. (BRASIL, 2007b, p. 26).

As principais mudanças em relação ao PLANFOR, de acordo com a resolução, foram:

Os Planos Territoriais de Qualificação (PlanTeQs) que substituem os PEQs, em que as ações podem ser desenvolvidas por “arranjos institucionais Municipais” da forma I- Todos ou parte dos municípios de uma mesorregião - municípios localizados em dois ou mais estados; II - Todos ou parte dos municípios de uma microrregião - municípios localizados em um estado; III - municípios com mais de um milhão de habitantes apurados pelo Censo IBGE 2000. (BRASIL 2007b, Resolução 133, Art. 2º, § 3).

Essa resolução foi posteriormente revogada pela Resolução nº 478 de 28/03/2006/ CODEFAT (BRASIL, Diário Oficial da União (D.O.U.) de 29/03/2006). A alteração diminuiu de 1 milhão para 300 mil o número de habitantes por município, e alteram algumas datas para entrega do plano de transição para que os municípios executores assumam integralmente a gestão em seus territórios de atuação.

Em segundo lugar, sobre as mudanças em relação ao PLANFOR, situa os Projetos Especiais de Qualificação (ProEsQs), que substituem as parcerias, visando melhorar a qualidade da política pública e “[...] evitar sobreposição de ações e otimizar recursos”. (SOUZA 2004, p.100) Esses projetos contam com 20% dos recursos para serem implementados em escala regional ou nacional e devem buscar, segundo o Ministério do Trabalho:

- a) A concretização dos propósitos do PNQ, particularmente quanto ao atendimento das demandas das populações prioritárias;
- b) A potencialização das políticas públicas de qualificação social e profissional, em particular no que se refere à suas possibilidades de articulação e integração

com as demais políticas de emprego e renda, com as políticas de educação e com as políticas de desenvolvimento;

- c) A identificação e desenvolvimento de metodologias e tecnologias de qualificação social e profissional, de modo a favorecer uma melhoria contínua da qualidade pedagógica do PNQ;
- d) Abordagens inovadoras e formulação de soluções criativas para os problemas práticos da qualificação social e profissional;
- e) O desenvolvimento de experiências que favoreçam a democratização e ampliação do controle social sobre as Políticas Públicas de Qualificação.

(BRASIL, 2003a, p.16).

Em terceiro lugar, Souza aponta a inserção das Delegacias Regionais do Trabalho como participantes dos conselhos e Comissões Estaduais de emprego com a missão de fiscalizar os projetos em execução. E finalmente, a redefinição das cargas horárias mínimas dos cursos, com considerável aumento das mesmas e uma prioridade de articulação com a educação básica e a educação de jovens e adultos. (SOUSA, 2004, p.100).

Ainda sobre essas alterações na carga horária mínima dos cursos, Peixoto (2008), salienta que

[...] a proposição é de aumento da carga horária média dos cursos, a uniformização da nomenclatura dos cursos, a prioridade na articulação da educação básica – ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos –, a exigência de formulação e implementação de projetos pedagógicos para as instituições contratadas para a realização dos Planos Territoriais e Projetos Especiais. Além disso, investimentos na formação de gestores e formadores, a configuração de laboratórios para discussão de referenciais para o campo metodológico das Políticas Públicas de Qualificação, o investimento na sistematização de experiências e conhecimentos, o desenvolvimento de sistemas de certificação e orientação profissional e o apoio à realização do censo da educação profissional. (PEIXOTO, 2008, p.79).

A qualificação, nessa perspectiva, passa a ser articulada com os sistemas formais de ensino. Dessa forma, nota-se a preocupação de, paralelamente, elevar o nível de escolaridade dos beneficiários do programa através de projetos especiais formatados pelos municípios nas comissões municipais de emprego e renda.

De acordo com o art. 8º da Resolução nº 333 do CODEFAT (BRASIL 2007a), a referência estruturante da Política Pública de Qualificação é a da garantia de acesso universal, como direito social, aos benefícios que se proponha a gerar. Mas, ao mesmo tempo, admitirá a priorização do atendimento dos segmentos que tenham sido alvo de processos de exclusão e discriminação social. Esse público alvo, a que se refere a resolução, prioritariamente, seria:

1. Os trabalhadores sem ocupação cadastrada no SINE (Sistema Nacional de Emprego) ou beneficiária das políticas públicas de trabalho e renda, como ações do primeiro emprego, seguro desemprego, intermediação de mão de obra, microcrédito e ações de economia solidária.
2. Os trabalhadores/as rurais: agricultores familiares e outras formas de produção familiar; assalariados empregados ou desempregados; assentados ou em processo de assentamento; populações tradicionais; trabalhadores/as em atividades sujeitas a sazonalidades por motivos de restrição legal, clima, ciclo econômico e outros fatores que possam gerar instabilidade na ocupação e fluxo de renda;
3. pessoas que trabalham em condição autônoma, por conta própria, cooperativada, associativa ou autogestionada;
4. trabalhadoras/es domésticos;
5. trabalhadores/as em empresas afetadas por processos de modernização tecnológica, privatização, redefinições de política econômica e outras formas de reestruturação produtiva;
6. pessoas beneficiárias de políticas de inclusão social; de ações afirmativas de combate à discriminação; de ações envolvendo segurança alimentar e de políticas de integração e desenvolvimento regional e local;
7. trabalhadores/as egressos do sistema penal e jovens submetidos a medidas socioeducativas, trabalhadores/as libertados/as de regime de trabalho degradante análogo à escravidão e de familiares de egressos do trabalho infantil;
8. trabalhadores e trabalhadoras do Sistema Único de Saúde, Educação, Meio Ambiente e Segurança e Administração Pública;
9. trabalhadores/as de empresas incluídas em arranjos produtivos locais, de setores exportadores, setores considerados estratégicos da economia, segundo a perspectiva do desenvolvimento sustentável e da geração de emprego e renda e de setores econômicos beneficiados por investimentos estatais;
10. gestores(a) em Políticas Públicas e representantes em fóruns, comissões e conselhos de formulação e implementação de Políticas Públicas e Sociais. (BRASIL 2007a, p. 34).

A prioridade no atendimento seriam as pessoas mais vulneráveis social e economicamente, como os desempregados de longa duração, negros/as e afro-descendentes, índio-descendentes, mulheres, jovens, portadores de necessidades especiais, em particular os portadores de deficiência, pessoas com mais de 40 anos, dentre outros. (BRASIL 2007a, p. 34).

Para acompanhar e fiscalizar o cumprimento das metas do PNQ, o Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT), através da Resolução nº 333 no seu artigo 17, cria o Sistema de Planejamento, Monitoramento e Avaliação do PNQ cujo objetivo era de construir um Sistema Nacional de Planejamento, Monitoramento e Avaliação – SPMA das Ações de Qualificação, realizadas no âmbito do PNQ/MTE, contribuindo para aumentar a efetividade social dessas ações e sua integração às Políticas Públicas de Educação e Desenvolvimento Econômico e Social.

O PNQ vigorou no período de 2004 a 2007 e foi reeditado após a eleição do segundo mandato do presidente Lula em 2008, para durar até 2011. Sua estrutura, por ser descentralizada, delegou aos estados e municípios ações de gestão que dificultaram a

obtenção de resultados precisos, principalmente nos programas especiais de qualificação. Ademais, os trabalhos e as pesquisas sobre a totalidade do PNQ são incipientes na academia e ainda estão em fase de realização, o que será posteriormente tratada com mais detalhes nesta pesquisa.

No que se refere aos resultados obtidos com o PNQ, vale ressaltar que seu período de vigência seria de 2003 a 2007, mas, diante das mudanças de governo, o ano de 2003 serviu melhor para o seu planejamento, muito embora algumas ações de continuidade do PLANFOR tenham sido mantidas. A justificativa do governo foi o pouco tempo de divulgação das novas diretrizes que continham o PNQ e a falta de informações seguras sobre as demandas a serem trabalhadas.

Com a condução do Presidente Luis Inácio Lula da Silva para seu segundo mandato, o PNQ foi reeditado, cuja vigência passaria a ser no período 2008/2011. Cumpre ressaltar que algumas das ações do PNQ estão presentes até os dias de hoje, apesar da criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) pela então presidente Dilma Rousseff no segundo ano do seu mandato.

Diante dos primeiros dados apresentados pelos órgãos de monitoramento, a diminuição dos custos e o aumento das cargas horárias dos cursos de capacitação representam avanços significativos. As cargas horárias médias dos cursos passaram para mínimo de 200 horas, com 75 % do tempo com ações formativas e 25 % com a “ações formativas denominadas seminários, oficinas, laboratórios e outras modalidades”. (BRASIL 2003b, p. 32). Mas, aparentemente, o governo continua a utilizar a qualificação como alternativa ao emprego, numa lógica, muitas vezes, quantitativa.

O PNQ se estruturou, segundo suas diretrizes, em ações territoriais (PlanTeQ) e demandas setoriais (PlanSeq) voltados diretamente para a População Economicamente Ativa (PEA). Isso se comprovou nos anuários publicados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE) nos seus anuários sobre qualificação social e profissional dos anos de 2005 a 2008. Os trabalhadores desempregados ou autônomos seriam encaminhados pelo SINE para organizar a demanda e, posteriormente, encaminhar para qualificação e mercado de trabalho.

A meta inicial do PNQ era de atingir cerca de 20% da PEA ao final da execução da primeira fase 2003/2007. Com uma média anual de 100 mil trabalhadores qualificados, essa meta ficou longe de ser atingida, segundo dados do próprio governo, divulgados pelo MTE em 2007. Ainda, segundo dados do DIEESE, publicados no site do MTE/Sigae/Base

de Gestão da Qualificação, entre os anos 2003 e 2010, o PNQ treinou mais de 1019.872 trabalhadores, divididos entre várias entidades executoras públicas e privadas.

Entretanto, o PNQ continua a se utilizar, de forma bastante expressiva, do setor privado para cumprir as suas metas de qualificação social e profissional, afirmando-se como um programa que transfere fundo público para execução de políticas públicas para setores privados. Isso se deveu a pouca articulação com os segmentos que integravam a rede pública de ensino profissional (escolas técnicas públicas, universidades, institutos, faculdades e fundações de ensino profissionalizantes), contrariando as diretrizes do PNQ, como o próprio governo relatou nos relatórios de monitoramento dos programas apresentados no MTE/Sigae/Base de Gestão da Qualificação. Tais informações ficam evidenciadas no quadro a seguir, com a distribuição do número de treinandos por tipo de entidades executoras dos projetos de qualificação.

**Quadro 2 - Evolução do Número de Educandos Inscritos nos Cursos do PNQ, por Tipo de Instituição Executora - Brasil 2003-2010 (número de alunos)**

<b>Instituição executora</b>	<b>Período 2003/2010</b>
Associação comunitária/religiosa/grupos de afinidade	62 779
Associação de produtores/cooperativa	24 830
Empresariais	48 064
Emp. Pub./órgãos da Adm. Pub. de Ens. Pesq. e Ext. ou QSP	600
Escolas técnicas públicas	25 313
Fundações/institutos/escolas/outras Ent. Espec. na Qualificação	93 060
ONGs	246 224
Outras	138 554
Sistema "S"	247 501
Sindicais	89 725
Universidades/institutos/faculdades/fundações/ensino superior	47 212

Fonte: Adaptação do autor a partir de dados do MTE/Sigae.

Nota: Base de Gestão da Qualificação. Elaboração: DIEESE. Obs.: a) O universo considerado foi o de turmas iniciadas em cada ano; b) Data de acesso: 19/06/2013.

Os resultados do monitoramento do PNQ no referido período (2003-2010), de forma mais detalhada, ainda são escassos e carecem de pesquisas que levem a uma apuração mais pormenorizada dos resultados. Pouco se encontra, hoje, sobre relatórios de análises da segunda etapa do PNQ, ficando os resultados globais ainda por serem pesquisados. Uma das explicações possíveis dessa falta de informação seria o fato de o

PNQ ser um plano cuja vigência ainda não tenha se encerrado, existindo algumas ações de longo prazo em andamento.

Em 28 de julho de 2012, através da Resolução do CODEFAT nº 696/2012, o Termo de Referência do PNQ foi reeditado, apenas com algumas alterações de prazos, não havendo mudanças significativas na sua estrutura. E como o tema em questão não é o objeto de estudo desse trabalho, não se fará um estudo mais criterioso por causa da falta de informações.

### **2.3.3 PLANFOR e PNQ: divergências e convergências**

Desenvolvido para ocupar o lugar anteriormente destinado ao PLANFOR, o PNQ deu continuidade às políticas de formação, com a finalidade de ampliar o conceito de qualificação profissional, ganhando, em suas diretrizes, o caráter de qualificação social vinculada à cidadania. Além disso, é compreendido como uma relação social, em um campo de disputa onde os envolvidos (governo, empresários e trabalhadores) estão presentes e representados.

Nesse contexto, o PNQ continua com o projeto de sociabilidade, quando convoca a sociedade civil organizada para executar políticas públicas com dinheiro público, ampliando a noção de políticas públicas não-estatais, e mantém uma estreita relação com o mercado de trabalho, atendendo a uma demanda produtivista e mercantilista.

Entretanto, o PNQ surge sem alterações significativas em sua concepção, dando continuidade às reformas neoliberais do seu antecessor, o PLANFOR. Em outras palavras, o PNQ se mantém sem alterações como política de Estado, e segue mediando as relações entre capital e trabalho, como instrumento de regulação social. Cumpre enfatizar que a empregabilidade e o empreendedorismo também estão presentes nas concepções de formação dessa política pública e, no âmbito das reformas iniciadas nas diretrizes do PLANFOR, o intuito era capacitar indivíduos para conviver com os novos avanços tecnológicos e prepará-los para o mercado de trabalho e/ou colocá-lo a disposição do mercado, caso este necessite.

Peixoto (2008), em comparação entre os dois planos, PLANFOR e PNQ, estabelece uma relação entre as resoluções do CODEFAT que originaram as suas diretrizes:

**Quadro 3 – Comparação Entre PLANFOR e PNQ a Partir das Resoluções em que Foram Criados.**

<b>Resolução n° 258/2000 – PLANFOR</b>	<b>Resolução n° 333/2003 – PNQ</b>
I – Aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda, tendo por objetivo reduzir os níveis de desemprego e subemprego;	II – Aumento da probabilidade de obtenção de emprego e trabalho decente e da participação em processo de geração de oportunidades de trabalho e renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego; [...]
II – Redução da pobreza;	IV – Inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade das populações;
III – Aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade;	V – Aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade ou aumento da probabilidade de sobrevivência do empreendimento individual e coletivo;
IV – Elevação da produtividade, da competitividade e renda.	VI – Elevação da produtividade, melhoria dos serviços prestados, aumento da competitividade e das possibilidades de elevação do salário ou da renda.

Fonte: Peixoto (2008. p. 95).

Conforme é possível observar, as alterações, nos dois planos, foram de adequação de linguagem ou de semântica, bem como de mudanças conceituais, fazendo com que se expandisse o universo a ser atendido. Mas, segundo a autora, é importante destacar duas transformações importantes que fazem com que tais planos se diferenciem. A primeira seria a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação, o que seria implantado de forma gradativa, segundo a resolução do CODEFAT/2007 que criou o PNQ, através dos projetos e convênios firmados com a sociedade civil organizada e instituições públicas de ensino profissional.

Essa universalização do direito a qualificação, segundo Peixoto, exclui o foco da “demanda social e do mercado de trabalho” termos presentes no texto da resolução que criou e regulamentou o PLANFOR. A segunda seria a inclusão de um inciso dentro da normatização do PNQ, que a autora considera elemento diferenciador em relação ao programa anterior, que seria “[...] a formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) dos/as trabalhadores/as brasileiros/as” (PEIXOTO, 2008, p.96).

É interessante notar que, nos dois planos, segundo a autora, a palavra “flexibilidade” está presente como componente das estruturas curriculares dos cursos, devido às constantes transformações dos mercados face às novas tecnologias exigirem trabalhadores adaptados a essas mudanças. Mas, segundo ela, ao “[...] ao vincularem a possibilidade de emprego à melhor qualificação, obscurecem o fato de que o modelo econômico vigente é altamente redutor de postos de trabalho (PEIXOTO, 2008, p. 99).

Quanto à aplicação de recursos oriundos do FAT/CODEFAT, houve uma queda acentuada entre os dois planos. De acordo com dados do DIEESE, no Anuário da qualificação social e profissional de 2007, houve um decréscimo significativo desses recursos e, por consequência, nas ações de qualificação. Durante a vigência do PLANFOR, de 1996 a 2002, o gasto médio com a qualificação em relação às despesas anuais do FAT foi de 4,3 %, enquanto no PNQ o gasto médio, no período de 2003 a 2006, foi dez vezes menos, ou seja 0,4% (PEIXOTO, 2008, p. 155).

No que se refere à estruturação das ações, no PLANFOR, os Conselhos Estaduais de Trabalho, Emprego e Geração de Renda e das Comissões/Conselhos Municipais de Trabalho apenas aprovavam e encaminhavam os planos elaborados no âmbito das Secretarias Estaduais de Trabalho. Já no PNQ, essas entidades passam a ter um papel relevante no sentido de garantir uma participação mais efetiva e um controle social na elaboração, condução e avaliação da Política Pública de Qualificação. A maior crítica, segundo os relatórios de avaliação elaborados pelo próprio governo, seria a falta de integração e articulação das ações, culminando com o monitoramento precário e escassez de pessoal.

Segundo Peixoto (2008), os dois planos têm a mesma concepção de educação, a qual não é encarada como processo, e os alunos são encarados como “treinando” e “treinado”, conforme as necessidades econômicas de mercado. A educação profissional, nos dois planos, possui a racionalidade de que aumenta a probabilidade de novas oportunidades, mas, além disso, segundo a autora, é necessária a criação de mecanismos de incentivo à geração de atividades produtivas, orientação e apoio ao trabalhador na sua formação como cidadão.

Além disso, a lógica da empregabilidade dos dois planos “mascara as verdadeiras causas políticas e econômicas da exclusão social de uma grande parcela da população, em que impõe um processo de individualização e competitividade entre os trabalhadores (PEIXOTO, 2008, p.118).” Assim, as lógicas dos planos PLANFOR e PNQ possuem mais convergências do que divergências, nas suas verdadeiras concepções, como forma de disciplinar e controlar as relações de trabalho para atender às demandas do setor produtivo.

Acirrar a concorrência entre os trabalhadores, privilegiando o individualismo e a meritocracia e, transferindo a responsabilidade de estar ou não empregado para os indivíduos, são racionalidades de uma política que encobre as discrepâncias dos modelos econômicos gestados pelos governos. Dessa forma, se propagava a ideia de que indivíduos



capazes de adquirir competências possuem mais chances de se inserirem nesse novo mercado de trabalho.

De maneira geral, os dois planos - PLANFOR e PNQ, segundo a autora, possuem características que os aproximam e diferenças pontuais na concepção, colocando-se como política estratégica de Estado, mas possuindo “[...] alcances e eficácia limitados pelas próprias condições do contexto brasileiro do ideário neoliberal.” (PEIXOTO, 2008, p.125).

Ambos os planos de qualificação, em suas concepções, deixam transparecer a ideia de que o maior culpado pela situação de desemprego é o próprio trabalhador, que é a sua maior vítima. Isso exime de responsabilidades o mercado e o governo pelo contexto apresentado à sociedade e, de certa forma, mascara o problema do desemprego ao simplificá-lo. Mas, esse mesmo mercado, juntamente com o governo, se apresenta para solucionar o problema do desemprego, propondo soluções, estruturando políticas públicas através de ações de qualificação e suas metodologias. Assim, a formação do trabalhador e os processos de qualificação profissional são administrados pelo mercado e pelo governo para atender as demandas do capital, embora o financiamento dessa estrutura seja provido, direta ou indiretamente, com recursos públicos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

As ações de qualificação executadas nos dois planos estudados servem para o desenvolvimento do trabalho no processo de produção, orientado pelo capital e pelo mercado, que, ao se utilizar do custeio público, desenvolve ações de formação profissional em massa, a fim de servir aos seus interesses por meio da força de trabalho agora qualificado. E essas ações de qualificação profissional em massa, sem sintonia com as demandas de mercado, acirram a disputa pelo emprego e provocam redução de salários e, conseqüentemente, mais lucro e um exército de desempregados sempre à disposição do capital.

A qualificação profissional no meio rural, foco deste trabalho, apresenta-se de forma igual para todos os habitantes do campo, não fazendo diferenciação entre camponeses, segmentos representativos da agricultura familiar inseridos nos mercados e integrados aos complexos agroindustriais nos mais variados níveis, e grandes produtores rurais voltados para o agronegócio. Ademais, o modelo de produção agrícola no Brasil sempre esteve voltado para a produção em larga escala, com as monoculturas de cana, café, soja, milho, dentre outros, através dos processos históricos de exploração da terra dos latifúndios. Esse processo, bem como as tecnologias empregadas e disseminadas nos

cursos de qualificação, comprometem os pequenos agricultores que não possuem estrutura para esse tipo de produção.

### 3 EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

*“A escola necessária em tempos de exclusão, numa perspectiva emancipadora, é aquela que lê o mundo e elege o ser humano como projeto, que contribui para criar condições locais, nacionais e planetárias para a globalização dos direitos, da integração cultural, da democratização do acesso às conquistas da humanidade, da cidadania.”*

Ângela Antunes<sup>12</sup>

Como foi visto no capítulo anterior, o modo de produção capitalista passou por profundas transformações a partir dos anos de 1980, com os processos de abertura dos mercados e de reestruturação produtiva, o que levou a novas relações entre o capital e o trabalho e, conseqüentemente, a mudanças no papel do Estado em trabalhar com esse novo contexto. A imposição dessa nova realidade econômica fez com que organismos multilaterais, a partir do Consenso de Washington<sup>13</sup> redefiniram as políticas econômicas para a América latina e elaborassem diretrizes para abertura dos mercados, sob o rótulo da globalização econômica (CASTIONI 2002, p.21). Esses organismos internacionais, no entanto, para eximir-se das conseqüências dessas orientações, apregoavam que os possíveis desajustes não seriam provocados por esse movimento - a globalização - e sim pelas incapacidades de os indivíduos identificarem nele as novas oportunidades abertas no mercado de trabalho, dado o conhecimento exigido para se operar as novas tecnologias do mundo moderno. (CASTIONI 2002, p.21).

Vários países em desenvolvimento, inclusive o Brasil, têm seguido as recomendações de organismos internacionais e passaram a reconhecer a educação como elemento essencial para alavancar o desenvolvimento econômico. Esse modelo de desenvolvimento segue a cartilha do Banco Mundial, FMI, CEPAL, UNESCO, que devem servir de diretrizes e serem apreendidas dentro do processo globalização econômica.

---

<sup>12</sup> Ângela Antunes é mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP e diretora pedagógica do Instituto Paulo Freire.

<sup>16</sup> Expressão criada por John Williamson em 1990, originalmente para significar: "o mínimo denominador comum de recomendações de políticas econômicas que estavam sendo cogitadas pelas instituições financeiras baseadas em Washington D.C. e que deveriam ser aplicadas nos países da América Latina, tais como eram suas economias em 1989.

Segundo a concepção desses organismos, somente a educação levaria ao crescimento econômico e ao desenvolvimento. (CASTIONI 2002) Dessa forma, a educação tem presença garantida nos debates sobre desenvolvimento e em toda projeção futura dos governos. E ao apropriar desse discurso firmou-se o consenso de que o desenvolvimento e o crescimento econômico e social estão condicionados a qualidade da educação que é proporcionada aos indivíduos. Mas a grande questão é, de qual o tipo de educação se está falando?

Atualmente, os valores e as transformações, sob o rótulo da “globalização”, abrangem tanto a vida cotidiana como o pensamento reflexivo, nas suas dimensões científica, estética, ética e filosófica. A educação apreende esse conjunto de elementos, sendo posta à prova no que se refere à sua racionalidade, suas funções e seus fundamentos, diante de sua relação com os processos da economia de mercado na vida das pessoas. Dessa forma, no âmbito da sociedade, ela – a educação - não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como instrumento de manutenção ou de transformação social. (LUCKESI, 1994, p. 30).

Os aspectos culturais, tecnológicos, políticos, sociais e econômicos que habitam a existência do ser humano como ser social impõem uma análise de padrões diferentes dos considerados padrões modernos. Isso devido à crise de identidade em que vive o sujeito pós-moderno, o qual, sob a influência dos padrões ocidentais, apresenta-se como difusor de valores e princípios, ao tentar eliminar as diferenças e evidenciar os padrões tidos como universais.

A existência de comportamentos, escolhas, julgamentos e valores universais para todos os homens mostraram-se questionáveis diante da diversidade cultural dos novos atores sociais emergentes. Vários autores como Castells (2000), Negri (1998, 2002), Hall (2002) e Giddens (1991) escreveram sobre a crise de identidade do sujeito pós-moderno, cujas reflexões serão detalhadas em capítulo específico nesta pesquisa.

A educação, nas suas mais variadas formas, incluindo aí a qualificação profissional, como forma de inserção na escala social e produtiva, é incentivada e intensamente estimulada pela sociedade e pelo governo com forma de empregabilidade e mobilidade social, como foi visto no capítulo anterior. Esse modelo de desenvolvimento apresenta-se a serviço da produção e do mercado, com caráter puramente econômico, e não como acesso a realização pessoal e profissional, e formação para a cidadania, capaz de superar e transformar as desigualdades sociais.

Nesse contexto, a educação defendida por educadores brasileiros como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, Cipriano Luckesi, dentre outros, é colocada como forma de emancipação humana, que leva à autonomia e à cidadania, e não possui apenas um viés econômico de preparação para o mercado de trabalho. Assim, ela se apresenta não como forma de mobilidade social, mas como forma de emancipação, realização e formação humana.

### 3.1 A EDUCAÇÃO COMO COMPONENTE DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO

A partir dos anos de 1960, o tema da educação fez-se presente na pauta das discussões sobre desenvolvimento e nas teorias sobre crescimento econômico, que antes se utilizavam quase que exclusivamente do fator quantidade de capital físico de produção. Assim, a temática passa a ser tratada como instrumento de transformação social, e a validação da economia da educação como importante área de pesquisa, passando a ser vista como fator imprescindível para explicar o índice de desenvolvimento econômico. (EMEDIATO, 1978, 207).

Nesse contexto, a produtividade passou a ser então reconhecida como reflexo da educação, compondo as chamadas “[...] ideias liberais sobre o papel da educação na sociedade”. (EMEDIATO, 1978, p. 208), ao mesmo tempo em que a educação começa a se caracterizar como um dos fatores responsáveis pelo crescimento econômico e pela mobilidade individual, que poderia ser apropriada pelos indivíduos para tirar proveito, nas palavras de Emediato, das “dinâmicas da sociedade industrial”. Nessa perspectiva, o maior acesso à educação levaria a uma melhor produtividade, e conseqüentemente, maior salário e mobilidade social, conforme preconiza o autor:

A ideia de mérito está implícita quer no sistema educacional quer no sistema profissional. Aquele que executa melhor atinge os níveis educacionais máximos e mais perícia e mais conhecimentos representam melhores empregos. Esta fundamentação lógica de igualdade social é tida como democrática, segundo a teoria liberal, que sustenta que a educação universal proporciona as mesmas condições a todos. O êxito da sociedade em prover a educação básica garante a condição fundamental à competição democrática. (EMEDIATO, 1978, p. 209).

Os argumentos mencionados pelo autor passam a ser usados e legitimados diante da racionalidade dos mercados capitalistas, e colocados em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, como forma de redução da pobreza e de crescimento econômico.

No Brasil, o processo de industrialização e abertura para o capital estrangeiro, nos anos de 1960, trouxe desenvolvimento para as cidades, provocando a migração de camponês na busca pelas comodidades urbanas como saúde, educação e emprego. O trabalho assalariado passa a ser ambição do trabalhador rural e, juntamente com a educação, uma forma de mobilidade social e acesso às comodidades da vida urbana, uma vez que, nessa década no Brasil, se produzia em condições semifeudais. (EMEDIATO, 1978, p. 210). A educação passa a representar um importante instrumento de transformação, pelo fato de os avanços tecnológicos exigirem uma demanda crescente de trabalhadores com qualificações sempre mais elevadas. Ademais, segundo essa lógica liberal, ela passa a ser o principal elemento para se conseguir acesso a melhores condições de renda, de posição social e poder.

Dessa forma, a educação passa a justificar as reformas no ensino e provocar as mudanças nos sistemas educacionais de cada país. A aplicabilidade de cada teoria educacional está intimamente ligada às teorias econômicas vigentes e ao modelo político-econômico dos grupos que detém o poder na sociedade, conforme ressalta Emediato (1978). A educação, numa concepção moderna, está associada à ideia de progresso, pois ela passou a ser fator imprescindível para o avanço das ciências, para a diminuição dos problemas sociais e para a manutenção e funcionamento das estruturas institucionais.

A noção de educação como política social e econômica se apresenta numa divisão apenas formal dentro do contexto dos modelos de desenvolvimento. Em seu livro *Política Educacional e Indústria Cultural*, Bárbara Freitag (1989) corrobora com essa afirmação, ressaltando que

A política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais; ela assume, portanto, todas as características da política social global: dirige-se a populações que abrangem todas as classes sociais e não somente aos carentes, é um instrumento político-econômico que visa disciplinar, ideologizar, instrumentar e profissionalizar a futura força de trabalho, voltando-se essencialmente para populações ainda não absorvidas pelo mercado de trabalho. (FREITAG, 1989, p. 32).

Assim, as políticas educacionais se apresentam como políticas sociais com o intuito de homogeneizar, uma vez que ela é a mesma para todas as classes sociais, sob o argumento da igualdade de oportunidade a todos.

Entretanto, as estratégias governamentais de interesse e preservação das hierarquias permitem o surgimento de resistências, por parte das classes trabalhadoras urbanas e rurais,

e a formulação de estratégias de enfrentamento, de forma não programável. Nesse contexto de modelo de desenvolvimento, as questões sociais, a educação e a qualificação aí inseridas se apresentam como desafios aos atores e aos formuladores de políticas públicas. A previsibilidade do homem dentro da sociedade deixa de ser um “ciclo ocupacional” devido à reorganização tecnológica e econômica, que segmenta os postos de trabalho e os polariza entre qualificados e não-qualificados, conforme Stein (2010):

Há, de um lado, uma transformação da estrutura ocupacional provocada pela polarização entre trabalhos altamente qualificados e trabalhos sem qualificação. De outro, a acelerada mudança tecnológica e o surgimento de redes de empresas como estratégias mais dinâmicas de organização econômica têm provocado uma mudança contínua de atividade profissional, cuja marca é a imprevisibilidade e a industrialização. (STEIN, 2010, p. 146).

Diante das atividades laborais, a referida previsibilidade humana, antes estática, passou a se apresentar em constante transformação por conta das dinâmicas provocadas pelo avanço tecnológico. A necessidade crescente de mão de obra especializada, de certa forma, cria, no âmbito do conceito da empregabilidade, os “empregáveis” (qualificados) e os “inempregáveis” (sem qualificação). Estes últimos seriam alvos dos programas de qualificação, por estarem em situação de risco social dentro do modelo de desenvolvimento e da nova organização econômica.

A educação e a qualificação profissional se inserem nesse contexto como pressuposto de mudança, e se “[...] constitui como elemento do movimento cultural destinado a revolucionar as relações sociais, tomando por base as novas formas de produção social.” (EMEDIATO, 1978, p. 211). Dessa forma, o processo de globalização, nos moldes atuais, intensifica e formaliza a relação entre a educação, a qualificação e a reestruturação produtiva. A educação e a qualificação são apresentadas ao trabalhador como condições indispensáveis para que este possa fazer parte da nova estrutura do mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, o papel do Estado, além de conduzir o processo e financiar a educação, seria o de propagar a ideia de que desigualdades de inteligência geram desigualdades sociais. Demerval Saviani (2004), ao criticar essa perspectiva, afirma que nós vivemos numa sociedade que possui um projeto de desenvolvimento baseado numa lógica capitalista, que influencia, de sobremaneira, as estruturas de ensino, nos mais variados níveis, assumindo uma concepção produtivista da teoria pedagógica tecnicista.

Nessa lógica, o mercado se exime de responsabilidades, quanto aos desarranjos e desajustes, provocados por ele e pela sua globalização. A culpa recai sobre o Estado e, principalmente sobre os indivíduos, pelas suas incapacidades de não se adaptarem às novas realidades tecnológicas do mundo moderno.

Vale mencionar que, historicamente, as relações de produção fizeram com que as sociedades colocassem em prática projetos educativos adequados às ideologias dominantes, visando moldar os indivíduos e capacitá-los para inserção no sistema vigente. Essa lógica, segundo Peixoto (2008) é consolidada pela

[...] afirmação do ideário neoliberal marcado pela regulação do mercado como forma de sociabilidade humana, e exclusão e a desigualdade são postos como elementos necessários a competitividade. Busca-se com isso difundir a ideia de que a responsabilidade pela oposição que ocupam no sistema é fruto da incompetência e das escolhas errôneas dos indivíduos. (PEIXOTO, 2008, p. 14).

A competitividade, como forma de incentivo, além de servir para o crescimento e modernização das empresas, posto que acirra a disputa pela qualidade e diminuição dos custos da produção, também é incentivada nas escolas e nos programas de capacitação através dos processos de individualização e da disputa. E esse incentivo faz com que a escola, ao invés de gerar laços solidariedade, gere indivíduos competitivos, cujos interesses individuais e coletivos passam a ser conflitantes.

Nos livros de Theodore Schultz, *O valor econômico da educação* (1967) e *O capital humano - Investimentos em educação e pesquisa* (1973), a teoria do capital humano aparece como pensamento dominante nas relações entre educação, produtividade e competitividade. Assim, o discurso governamental e empresarial seria de que o *déficit* educacional e a qualificação são os pontos principais de estrangulamento de crescimento econômico. Nesse panorama, e segundo o autor, a concepção da qualificação do trabalho mediante a educação formal e a qualificação seria uma importante estratégia para o aumento da produtividade econômica e, conseqüentemente, aumento dos ganhos de capital.

Além disso, a referida teoria do capital humano passou a legitimar a relação entre educação e crescimento econômico e a interferir nos investimentos e nos projetos educacionais formais e na qualificação do trabalhador. O mais importante para o trabalhador seria se integrar e, nessa nova realidade, de reestruturação produtiva, exige-se um trabalhador qualificado capaz de *saber fazer* com competência e possuir qualidades



pessoais para *saber ser* nas suas relações dentro do ambiente produtivo. A escola, nesse sentido, passa a acentuar os novos saberes, suprimindo as experiências adquiridas ao longo da vida e do trabalho, o pluralismo cultural, as identidades e relações sociais construídas fora do ambiente de escolar.

Numa visão filosófica da educação, Luckesi (1994), elenca três tendências que interpretam o papel da educação na sociedade: a educação como redenção, educação como reprodução e educação como transformação da sociedade. Ainda, segundo o autor, é evidente que tanto as tendências quanto suas manifestações não são puras nem mutuamente exclusivas, o que, aliás, é a limitação principal de qualquer tentativa de classificação. Isso porque não existe concepção de educação em seu estado “puro”; em alguns casos, as tendências se completam, em outros, se divergem. A educação, como transformação da sociedade, parte da compreensão da realidade, e, por isso mesmo, tende a uma aproximação crítica dessa mesma realidade.

Em seu livro *A educação para além do capital*, István Mészáros (2005) propõe uma alternativa educacional transformadora e que seja possível, dentro das limitações, a emancipação humana. Segundo esse autor, a produção de ideias é limitada dentro da escola pelas relações econômicas do capital, e continua:

Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução sócio-metabólica (MÉSZÁROS, 2005, p. 26).

Esses argumentos afirmam a referida limitação realizada pelas relações com o capital. Mesmo assim, para o autor, é possível que formas alternativas de pensamentos sejam incorporadas a discussão, ainda que o sistema imposto não permita essas alternativas. Isso porque as estratégias de rejeição, negação e negociação, presentes na consciência humana, não podem ser determinadas de forma automática por interesses presentes em cada momento histórico. Senão, para Mészáros, a educação institucional estaria sempre a favor do capital. E, as alternativas de saída da manutenção da ordem social legitimada pela “internalização” dos valores do capital não seriam um ponto de partida para se repensar estratégias de mudança para outra forma de relação educação/trabalho, que direcione para além do capital.

A educação, então, possui um papel estratégico e vital, segundo o referido autor, por possuir um leque de possibilidades de superação no processo de mudança social rumo

à emancipação das pessoas, ao contrário da sociedade determinada pela exploração do trabalho, devido à necessidade de produção e lucro desenfreado, responsáveis pela acumulação do capital. Dessa forma, Mézáros (2005) propõe a construção de uma nova ordem social, em que a universalização da educação e do trabalho sejam atividades humanas auto-realizadoras e passe a ser própria da vida dos homens. E tais atividades só podem ser apreendidas, e racionalmente compreendidas, como prática transformadora, uma vez que a educação deve contestar a validade da própria ordem econômica e política.

### 3.2 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL

No curso das transformações sociais ocorridas no século XX, a escola se tornou realidade para a população, na sua proposta de universalização. Mas isso não significou que a educação escolar fosse isonomicamente socializada, uma vez que ela não garantiu o acesso ao conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade de forma igualitária. As políticas educacionais para os trabalhadores do campo, por exemplo, “[...] tendem a ser organizadas numa perspectiva da educação para o capital, distante da realidade cultural, social e econômica existentes nas propriedades de produção da agricultura familiar.” (NEVES 2000, p.188).

Ainda, segundo Neves (2000), nessa perspectiva do capital, a educação não oportuniza a esses indivíduos reais oportunidades de mudança, mas solidifica, na maioria deles, a aceitação e a submissão à lógica da exclusão, embora vão existir, em menor escala, espaços para resistência, segundo as estratégias de cada indivíduo.

A história da educação brasileira retrata que a educação era, desde o início, totalmente desvinculada da realidade colonial, fazendo da elite brasileira a imitação da nobreza lusitana e a serviço dos grupos detentores do poder. Para Romanelli (2004),

[...] o que se tem em vista na cultura transplantada é a imposição e a preservação de modelos culturais importados, sendo, pois, diminuta a possibilidade de criação e inovação culturais. A escola, neste caso, é utilizada muito mais para fazer comunicados... Na fase colonial, este tipo de ação escolar é o instrumento do qual vai servir-se a sociedade nascente para impor e preservar a cultura transplantada. A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução da distribuição do solo, a estratificação social, aliados a modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira. (ROMANELLI, 2004, p. 97).

A educação rural, nesse contexto, tem sido criticamente analisada como principal instrumento de reprodução e expansão da estrutura agrária. Argumenta-se que a educação oferecida à população do meio rural é uma educação em que predomina uma concepção ‘urbana’ de vida e desenvolvimento, em que não há uma valorização da cultura, do modo de vida, dos valores e concepções do homem e mulher do campo, como se a vida e a cultura do rural estivessem condenadas à extinção ou fosse de inferior qualidade. Segundo Arroyo *et al* (2004),

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Dai que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. (ARROYO *et al*, 2004, p.79).

Tal perspectiva de análise, com base no comentário do autor, pode e deve ser ancorada na Sociologia Crítica, a qual possui mecanismos e dispositivos que permitem determinar as condições sociais, recontextualizá-las nas suas várias dimensões, observar e descobrir contradições nos discursos e nas ações. Para isso, seria preciso romper com o senso comum e proporcionar um novo olhar para o rural, uma vez que ele deve ser visto não apenas como um espaço para produção agrícola, mas sim como um meio de possibilidades não-agrícolas sustentáveis, sendo ponte entre o conhecimento operativo e o conhecimento científico. Dessa maneira, o campo deixaria de ser meramente uma passagem para o urbano e assumiria identidade própria, com suas especificidades enquanto espaço de análise e de formulação de políticas para seu desenvolvimento.

O descaso com a educação no meio rural tem levado a uma compreensão, por parte da sociedade, segundo o GPT<sup>14</sup> - Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo - que o lugar de quem estuda é na cidade e que, para continuar residindo no campo, os trabalhadores não precisam estudar. A educação que as crianças e jovens (filhos de agricultores) têm acesso não valoriza suas qualidades e particularidades. Estes, ao entrarem na escola, se vêem diante de cenários contidos nos livros escolares que não condizem com

---

<sup>14</sup> O GPT – Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo foi instituído através da Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003, com a atribuição de articular as ações do Ministério da Educação pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

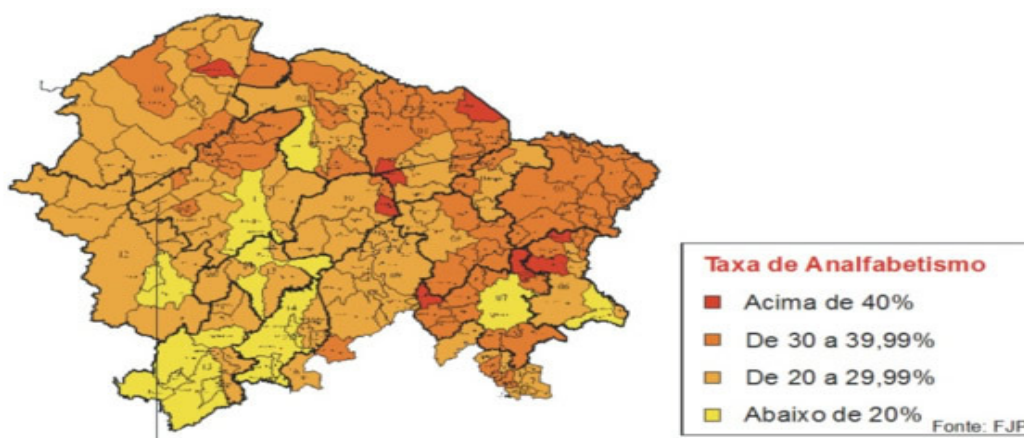
a sua realidade e, muitas vezes, idealizam o meio urbano como ambiente de vida boa e estimada. Conforme Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2008:

A melhoria da educação básica na zona rural tem sido mais lenta do que nas áreas urbanas. Nos locais onde a demanda por educação está relativamente atrasada dentro dos domicílios rurais, é possível melhorá-la por intermédio do condicionamento das transferências de dinheiro à frequência escolar. Entretanto, cada vez mais, é a qualidade do ensino rural que exige o maior avanço com a educação planejada principalmente para incluir o treinamento vocacional que pode fornecer competências técnicas de negócios que sejam úteis na nova agricultura e na economia rural não-agrícola. (Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial, 2008, p.9).

Nessa perspectiva, há uma forte desigualdade de oportunidade educacional no meio rural, que se caracteriza pela evasão escolar significativa logo nas primeiras séries, por uma grande heterogeneidade educacional gerada pela dificuldade de acesso da população mais pobre à escola e pela baixa escolaridade dos pais, o que limita a capacidade de desempenhar atividades não-agrícolas e mesmo uma agricultura mais moderna e lucrativa

Conforme censo demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, o produtor rural ainda possui alta taxa de analfabetismo em comparação com o urbano, chegando a uma taxa média para o Brasil de 23,2 % para a população rural contra 7,3 para a população urbana. Essa situação se agrava quando consideramos apenas o norte de Minas Gerais, lócus de análise proposto por esta pesquisa, apresentando números superiores à média nacional, situando em valores acima de 30%, como se pode perceber no mapa a seguir:

**Figura 3 - Taxa de Analfabetismo por Município – Norte de Minas Gerais**



Fonte: Fundação João Pinheiro/IDENE (2010)

Disponível em <http://www.fjp.mg.gov.br/index.php/biblioteca-digital-do-estado-de-mg>

Diante dos dados apresentados, a região norte-mineira, aí inserida a região de Januária - MG, possui o problema crônico do analfabetismo, principalmente no meio rural, com índices que superam em muito a média nacional e do próprio estado de Minas Gerais. Esses valores chamam à atenção como um dos fatores responsáveis pelo baixo valor do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* e do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) na região. É preciso que o acesso à educação não seja preocupação somente por causa dos vínculos existentes com o desenvolvimento econômico, mas como um direito universal e um princípio constitucional da dignidade da pessoa humana.

A luta pela educação no campo passou a fazer parte da agenda dos movimentos sociais do campo no Brasil na medida em que os trabalhadores rurais compreenderam que todas as suas bandeiras de luta não poderiam se desvincular do acesso à educação.

A educação no campo e a urbana não podem ser concebidas uniformemente, pois o projeto hegemônico da educação não contempla as necessidades e o modo de vida rural e suas especificidades. No campo, se permite uma escola vinculada ao trabalho e aos afazeres diários dos agricultores, à sua cultura, suas necessidades humanas e sociais. Isso é possível pela oportunidade real de se trabalhar as práticas educativas vinculadas ao local dos povos do campo. É necessário compreender que, a educação do campo não emerge no vazio, e nem é exclusivamente iniciativa das políticas públicas, mas desponta de um movimento social, da mobilização e da organização coletiva dos trabalhadores do campo diante do desemprego e da precarização do trabalho.

Geralmente, os jovens que não alcançam bom desempenho escolar tendem a ficar na atividade agrícola. Nesse sentido, permanecer no meio rural associa-se a uma espécie de incapacidade pessoal de trilhar o “caminho do sucesso” que é a migração. Assim, as regiões interioranas são identificadas, cada vez mais, como um reduto dos mais idosos e dos que não tiveram acesso a melhores opções de vida. Políticas públicas que valorizem a opção dos jovens pelo meio rural podem servir de instrumentos imprescindíveis para mudar a concepção tão difundida de que o meio rural não é um ambiente em que se deva ampliar a capacidade de se fazer escolhas.

É importante ressaltar que uma das funções da escola é fazer com que os indivíduos se constituam como sujeitos e “[...] indivíduos só serão capazes de se constituírem em sujeitos, na medida em que esses se percebem como parte de um coletivo, porque o sentido se concretiza no outro”. (MARQUES, 2003, p. 58).

Segundo Veiga Neto (2004), para as correntes pedagógicas modernas, o sujeito é uma matéria prima a ser moldada pela educação e só ela será capaz de libertá-lo da sua ignorância e colocá-lo à disposição da sociedade. Em contrapartida, esse *sujeito desde sempre aí*, assim denominado pelo autor, não vai ser *um sujeito desde sempre aí soberano*, pois ele sofrerá influências do cenário externo; social, cultural, político, econômico e educacional, o que tornará esse sujeito facilmente manipulável. Para o autor, essas manipulações do sujeito,

[...] são consideradas a fonte dos maiores problemas sociais, na medida em que elas trabalhariam encobrindo e naturalizando o seu próprio caráter manipulador, arbitrário e quase sempre opressor. Tal encobrimento se daria no mundo das ideias, graças a um processo de representações distorcidas, cujo objetivo seria, justamente, fazer o sujeito acreditar que a opressão, a exclusão e a incapacitação são naturais ou desígnios divinos, e não algo constituído socialmente. (VEIGA NETO, 2004, p. 135).

O maior problema reside na aceitação e no conformismo da condição pré-existente por parte do indivíduo. A educação, nessa relação, passa de responsável pela libertação e emancipação humana, para forma de produção de homens como mão de obra, produção de conhecimento para a tecnologia industrial e produção de processos de internalização de valores e conformismos responsáveis pela reprodução.

Discutir a mobilização, a participação e a autonomias das pessoas na construção da cidadania implica considerar alguns aspectos, tais como o papel e a função da escola frente às relações sociais, especialmente no tocante à formação de cidadãos e às contradições que existem no ambiente escolar.

O sociólogo Francês Pierre Bourdieu (1975, 1984, 1999) realizou um estudo de forma abrangente e fundamentada sobre as desigualdades escolares. Segundo ele, os conteúdos ministrados nas escolas sempre tiveram uma forte aproximação com os valores, costumes e as tradições culturais das classes médias e altas da sociedade. Esses conteúdos enfocam a realidade do branco e do urbano, o bem-sucedido na vida, como exemplo natural de esforço e sucesso. As tradições culturais regionais e populares não são transmitidas, mas tratadas a título de curiosidades: a cultura do índio e do negro e suas manifestações, do homem do campo e suas festas regionais.

Até meados do século XX, predominava, na lógica da Sociologia da Educação,

[...] uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso

econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 16).

A relação entre o desempenho escolar e a origem social, que era negado no paradigma funcionalista, passa a ser as bases de sustentação da teoria de Bourdieu.

Na medida em que ensinam esses conteúdos que estão nos livros didáticos, os educadores não percebem que há riscos de discriminar boa parte dos alunos de sua turma. Trata-se de conteúdos tidos como universais e neutros, por serem reconhecidos institucionalmente pelas universidades, livros didáticos e programas de ensino que, ao serem definidos como neutros, não privilegiariam nem essa nem aquela camada social e assumiriam uma prática inclusiva e não excludente na escola.

O que realmente acontece é que os conteúdos geralmente veiculados nos livros didáticos fazem parte de uma cultura escolar tida como legítima, que pouco ou quase nada se aproxima da cultura familiar trazida de casa por um grande número de alunos. E, para desenvolver esses conteúdos, os educadores se utilizam da linguagem como ponte para chegar até o aluno. Ao trabalhar com o instrumento da linguagem, preferencialmente escrita, na cultura escolar e usá-la como principal veículo transmissor de conteúdos, essa mesma linguagem, para Gonçalves *et al* (2001),

Deixa de ser um evento histórico e cultural, para ser concebida como algo fixo. Dada a expressiva predominância da escrita na cultura escolar, poucos conseguem compreender que, quando ela foi inventada pelos seres humanos, vários povos já haviam construído civilizações, tendo como suporte a oralidade. Para esses povos, a ausência da linguagem escrita não impediu a criação de culturas pujantes. [...] Não haveria qualquer problema em colocar a linguagem escrita no centro das atividades educacionais, não fosse a tendência de os processos escolares hierarquizarem as formas de linguagem.

(GONÇALVES *et al* 2001, p. 94).

Ao hierarquizarem esse processo, a linguagem oral é colocada num plano bem mais inferior e a linguagem escrita é submetida quase sempre às regras de gramática. Assim,

uma das formas de se utilizar a violência simbólica<sup>15</sup> seria a imposição de um modelo de linguagem dominante, com suas regras gramaticais, sobre outras formas de linguagem, culminando com a eliminação das marcas da oralidade não-letrada na escrita dos alunos.

Essa imposição da escrita sobre a oralidade, para Gonçalves *et al* (2001), não é porque ela seja superior, mas porque é sempre veiculada na escola por intermédio de mecanismos de dominação e discriminação nas mais variadas formas. A linguagem escrita e suas regras gramaticais expressam preconceitos de gênero, e, por meio do livro didático, transmitem preconceitos que são praticados de modo tão sutil que quase nunca são notados, por parte da grande maioria dos educadores, como forma de discriminação e violência simbólica.

Cumprе ressaltar que a forma de propagação da violência simbólica não é feita através de métodos racionais e controlados, mas através de costumes e hábitos, que são mecanismos inconscientes sob a forma de rituais que se realizam no cotidiano escolar. Com o passar dos anos, porque as vítimas da violência simbólica não aparecem de imediato, os seus efeitos são devastadores e produzem nos indivíduos danos irreparáveis: medo, insegurança, diminuição da auto-estima, sentimentos de humilhação e vergonha, aniquilação das identidades culturais e étnicas, o que ocasionam dificuldades de inserção social e falta de autonomia e, conseqüentemente a perda da capacidade de governar-se a si mesmo.

Tal situação pode ser verificada quando se analisa os projetos e programas de alfabetização de jovens e adultos que desconsideram completamente a contextualização da educação e a realidade do homem e da mulher do campo. Pois, o que se observa ainda hoje é que grande parte dos educadores não conseguem elaborar o distanciamento necessário e desejável do paradigma urbano. A educação urbana, através dos textos didáticos, recomenda uma adaptação, para tornar acessível e ajustar a educação urbana às condições de vida do campo.

Assim, seria necessário assumir que o campo é um espaço culturalmente próprio, com suas tradições, costumes, culturas e que, o homem e a mulher camponesa são sujeitos historicamente construídos a partir de singularidades específicas e dimensões diferentes

---

<sup>15</sup> Conceito elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu. Forma de coação que se apóia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica. A violência simbólica se baseia na fabricação de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se enxergar e a avaliar o mundo de acordo com critérios e padrões definidos por alguém. Trata-se da construção de crenças coletivas e faz parte do discurso dominante.



das urbanas. E, ao assumir essa premissa, concordaremos com a afirmação de que não se pode estender a escola urbana para o campo. Exigir que as escolas rurais adaptem seus conteúdos educativos à realidade local e que proporcionem aos seus alunos uma educação que desenvolva as suas potencialidades, e que, proporcione uma educação que os incentive e "empodere", permitindo assumir, com eficiência, e com autonomia, o desenvolvimento local.

A legislação brasileira, nas suas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, artigo 2º, parágrafo único, corrobora com essa afirmativa e aponta diretrizes que irão definir a identidades e especificidades da educação no campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2001a, artigo 2º, parágrafo único).

Ainda que tardiamente, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nesse parágrafo único, oficializa os anseios dos movimentos populares pela educação do campo, reafirmando a singularidade dos modos de vida e a convivência com o espaço rural. Ao reconhecer essa identidade da escola do campo e tratá-la dessa forma, assegura a unidade das práticas, dos valores e dos discursos. Assim, ao reconhecer essa diversidade se avança na questão do direito a condição de igualdade de tratamento humanizado.

Considerando o âmbito local, o Projeto de Combate à Pobreza Rural do Estado de Minas Gerais (PCPR/MG) possui o objetivo de desenvolver ações para aliviar a pobreza e buscar soluções para desenvolver as comunidades onde atua, financiando projetos comunitários que podem ser produtivos, sociais ou de infraestrutura.

Ao analisar os problemas, as causas e consequências do êxito de suas ações desde a implantação, o PCPR/MG aponta como fator do insucesso o baixo nível educativo dos beneficiários. Aponta, também, que a falta de programas de alfabetização e de qualificação dos beneficiários dificulta o desenvolvimento do associativismo, o aproveitamento do saber comunitário e tradição cultural, necessários para desenvolvimento sustentável. Além disso, a adoção de mecanismos e processos administrativos/comunitários também fica comprometida, bem como a gestão de subprojetos produtivos e manutenção dos subprojetos comunitários (MINAS GERAIS, 2012). A inclusão social e os níveis de

participação nos conselhos são, conseqüentemente, enfraquecidos, o que impede a formação acelerada de capital social na comunidade.

Diante desse contexto, é urgente criar possibilidades e mecanismos que possam retirar o homem e mulher do campo desse estágio de letargia e fortalecer as culturas e diversidades locais, de modo a proporcionar a criação de laços de pertencimento e de identidade sociocultural nos seus territórios.

É imprescindível reivindicar projetos de educação do campo, no âmbito das políticas públicas locais, que pressuponham sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais, uma vez que a educação funciona como mecanismo de fortalecimento da emancipação do homem e da mulher camponesa. E essa emancipação proporciona a participação dos atores sociais rurais nas tomadas de decisão, as quais podem levar à elaboração de uma diversidade de ações de gestão nas propriedades de produção familiar. Não apenas a reivindicação é necessária, mas também a participação na construção dessas políticas, com vistas a coibir o oportunismo e solucionar problemas que envolvem a ação coletiva.

### 3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Com o estabelecimento da sociedade dita “moderna”, que acabou por subordinar o campo à cidade e o modo de vida urbano ao rural, “[...]o camponês brasileiro foi estereotipado como o fraco e atrasado.” (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 29). Isso provocou um desarranjo nas populações do campo, por atuarem nos postos mais simples e frágeis no mundo do trabalho. Carente de acesso à tecnologia e, portanto, vulnerável socialmente, a população camponesa não possuía, na prática, a garantia de permanência e acesso ao trabalho e renda.

A educação se insere nesse contexto de vulnerabilidade, por se tratar de um processo de formação que “[...] busca a complexidade e a integralidade do ser humano, oferecendo-lhe instrumentos para a leitura do mundo, intervenção sobre o mesmo, exercício de uma atividade produtiva e domínio dos princípios científicos contidos na mesma.” (SAVIANI, 1994, p. 56).

As questões ligadas à educação das populações do campo o Brasil, historicamente, sempre foram relegadas e sequer mencionadas nos projetos de desenvolvimento rural até meados do século XX. Essa constatação é do próprio governo ao publicar através do INEP

o livro *Educação no Brasil Rural* em 2006. O livro é uma publicação que faz parte do Programa de Estudos sobre a Educação no meio rural do Brasil que tem como objetivo

[...] analisar a situação, as condições de funcionamento e o desempenho da educação no meio rural brasileiro, buscando subsidiar e apoiar a formulação de políticas públicas, bem como ações governamentais e não-governamentais, visando à promoção da equidade e qualidade da educação no meio rural. O Programa estabeleceu um processo participativo por meio da Constituição do Grupo do Diálogo, um grupo consultivo composto por pesquisadores, dirigentes de órgãos públicos, representantes de agências de desenvolvimento, organizações não-governamentais e movimentos sociais vinculados à educação, principalmente nas diversas zonas rurais do País. (BOF, 2006, p. 01).

É de se questionar que, se as classes populares de trabalhadores não tinham acesso à educação de qualidade no meio urbano, qual seria a realidade do campo nesses nos últimos cinco séculos?

Essa realidade somente começou a ser mudada, ainda que timidamente, com a promulgação da Constituição de 1988, que consolida o compromisso do Estado em promover educação para todos, garantindo o direito à adequação da educação às particularidades *culturais e regionais* e também autorizando a reforma da lei de diretrizes e bases da educação nacional, que de forma inédita, abordou o tema “educação rural” mais especificamente.

As lutas dos movimentos sociais pela reforma agrária, intensificadas na década de 1980 iniciaram, também, reivindicações no campo da educação no meio rural. Conforme Nascimento (2009), as populações do campo compreenderam que as lutas pela terra, o debate político sobre melhores condições de vida no campo, não poderiam estar desvinculadas do processo educativo. Desse modo, a educação no campo no Brasil passa a ser, segundo ele, um marco na história da educação brasileira, pois passa a reivindicar um projeto de educação a partir dos próprios sujeitos do campo, e suas organizações sociais.

No decorrer do processo de industrialização no Brasil, o campo se viu distante das políticas públicas e sofreu, segundo o autor, um *silenciamento*: “Houve durante muito tempo certo menosprezo aos povos do campo o que determinou a tese de extinção do mundo rural e a hegemonia do urbano, da cidade.” (NASCIMENTO, 2009, p.159). Conseqüentemente, o direito à educação passou a ser negado e excluído das políticas públicas para as populações do campo:

[...] Na grande maioria dos municípios do Brasil a educação do campo é tratada com descaso e ampliam-se cada vez mais os problemas, tais como: analfabetismo, evasão escolar das crianças, adolescentes e jovens; escolas que não existem, defasagem idade série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados reveladores de currículos ocultos discriminatórios com os povos do campo, titulação, salários e carreiras de professores não existem, professores leigos que atuam com contratos temporários, e cultura político-pedagógica de que a escola rural deve estar isolada das classes multisseriadas (NASCIMENTO, 2009, p. 159).

Atualmente, os estudos e diagnósticos sobre educação no campo, ao longo do tempo, têm mostrado a situação que se encontra a sua estrutura. Esses estudos têm sensibilizado a sociedade e as instituições governamentais em elaborar um projeto de resgate da dívida histórica acumulada com essas populações. E, através dos movimentos sociais de luta pela terra e reforma agrária tem conseguindo inserir discussões sobre o tema. Vale ressaltar que o debate sobre o processo de desenvolvimento rural nasce atrelado ao debate sobre educação no campo. O encaminhamento das discussões sobre o tema ganhou relevância com os movimentos sociais e passou a fazer parte da pauta de reivindicações e, conseqüentemente, das agendas governamentais.

Nesse contexto, as populações organizadas do campo, através de entidades como o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e do Movimento Eclesial de Base (MEB) conseguem visibilidade e iniciam o debate na esfera pública em relação à educação do campo como uma questão de interesse nacional.

Em 1988, é criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, com a finalidade de articular, nacionalmente, o debate sobre a gestão de ações conjuntas pela escolarização das populações do campo. Essa iniciativa realizou duas conferências nacionais por uma Educação Básica do Campo, em 1998 e 2004, bem como realizou a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003, através da Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003, com a atribuição de articular as ações do Ministério da Educação pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (BRASILa, 2007)

Em 2004, é criada a Coordenação Geral de Educação no Campo, dentro da Secretaria de Educação continuada do Ministério da Educação, iniciando a inclusão na estrutura estatal Federal de um órgão que trata especificamente das demandas da educação

no campo a partir das diretrizes elaboradas pelo Grupo Permanente de Educação no Campo. (BRASIL, 2007a). Em 2007, foi instituída a Comissão Nacional de Educação do Campo, órgão colegiado de caráter consultivo, que substituiu o GPT – Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, com o objetivo de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas públicas para a Educação do Campo.

Essa estrutura e a visibilidade do tema se devem à luta dos movimentos sociais pela educação no campo, ao inserir na Constituição Federal, em complemento a LDB (Lei nº 9.394/96) seu artigo 1º, a determinação de que a educação é o conjunto de processos formadores que passa pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social. Toda educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. E mais, “[...] estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas Federal, Estadual e Municipal de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região.” (BRASIL, 2007a, p.12).

A nomenclatura, antes “escola rural”, passa a ser “escola do campo” empregada pelo movimento de educação no campo. Essa nova terminologia, segundo os intelectuais desses movimentos sociais, dos povos que habitam o campo sejam eles, trabalhadores rurais, quilombolas, indígenas e todas as populações com terminologias regionais próprias, que se encontrassem em convivência com o campo e o trabalho, nele inserido. (NASCIMENTO, 2010, p. 170). Assim, abre-se uma perspectiva de inclusão das populações camponesas, por meio da educação, em paralelo com os processos e estratégias de desenvolvimento rural.

No campo, a “união” da escola com a vida se torna possível, e de maneira mais intensa pela efetivação de práticas educativas vinculadas ao local dos povos do campo, à sua cultura, suas necessidades humanas e sociais. Essa contextualização é facilitada porque a prática educativa se realiza e se desenvolve especificamente no local, não ocultando, assim, a realidade da prática cotidiana do campo.

Essa reflexão sobre o sistema de ensino para o campo, qualificação para a vida produtiva e para a formação humana, passou a ser o desafio dos debatedores sobre educação no campo. Segundo Arroyo e Fernandes (1999), o desafio seria traçar estratégias de como vincular o cotidiano da escola, o currículo, a prática escolar com essas matrizes culturais a essa dinâmica do campo:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações "anormais", das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas "anormalidades". (ARROYO e FERNANDES 1999, p. 15).

Para esse autor, pensar numa proposta de educação para o campo significa já ter superado a “visão homogeneizadora e depreciativa” da sociedade e dos próprios educadores. Assim, é preciso “[...] superar a visão de que a cultura do campo é estática e paralisante, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos. O movimento social do campo mostra como incomoda pelo que traz de avançado, de dinâmico.” (ARROYO e FERNANDES, 1999 p. 16).

Diante dessas considerações, o que se constata é a preocupação com um ensino adaptado às características do espaço rural. As reivindicações dos movimentos políticos por uma educação no campo no Brasil, aliados aos movimentos sindicais e sociais conseguiram, em 2002, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CER n.t 1, de 3 de abril de 2002). Trata-se de uma reivindicação histórica dos povos do campo, sendo que a partir dela inicia-se a criação de uma infraestrutura para responder às demandas históricas das populações camponesas.

As discussões sobre campo brasileiro são retomadas com vigor em 2003, com o início da elaboração do Plano Plurianual para implementação de políticas voltadas para a reforma agrária e a agricultura familiar como formas de inclusão social dessa parcela da população. Arroyo e Fernandes (1999), defendem que a “[...] formulação de uma tecnologia voltada para a agricultura familiar é uma realidade em construção e seu desenvolvimento carece de uma educação de qualidade no meio rural.” (ARROYO E FERNANDES 1999, p.30) E, ainda, pontua que esse projeto de educação deve contribuir para a realidade da agricultura familiar camponesa, para sua modernização com vistas à produtividade, hoje tão defendida pelos organismos internacionais, como exemplo de sustentabilidade e harmonia com o meio ambiente.

A partir desse contexto, o governo assimila os discursos dos movimentos sociais e dos grupos debatedores da educação do campo, de modo a propor políticas públicas para o

setor. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, ligada ao MEC, lança, em 2007, a síntese dos estudos em educação rural denominado “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas” que tem a função de documentar as políticas públicas dessa secretaria. O conteúdo, além de ser informativo, é formativo quanto à compreensão das bases – históricas, conceituais organizacionais e legais – que fundamentam, explicam e justificam os programas, projetos e atividades das políticas em andamento pela SECAD/MEC, a partir de 2004. Nos conceitos e princípios envolvidos, o documento reconhece que

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar *em cheque* ideias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter às desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade. A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial. (BRASIL, 2007b, p. 13).

Nesse discurso governamental, fala-se em quebra de paradigmas para se superar o antagonismo entre campo e cidade que passam a ser vistos, pelo menos teoricamente, como complementares, em que se considera e se respeita a existência de “[...] diferentes tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir.” (BRASIL, 2007b, p. 13). Assim, o reconhecimento dessa diversidade propõe novas relações entre as pessoas e a natureza.

Os conceitos de sustentabilidade mencionados no discurso em questão levam em consideração os fatores “ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual.” (BRASIL, 2007b, p. 13). Abre-se, então, um leque de possibilidades e perspectivas futuras para uma educação no campo que contemple as demandas da política, da cultura e da economia da agricultura camponesa, e que também construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população, resgatando a dívida histórica acumulada pela sociedade dita moderna.

Em sua tese de doutorado, *Educação no Campo e Políticas Públicas para além do Capital: hegemonias em disputa*, Claudemiro Godoy do Nascimento (2009), realiza uma série de questionários com os debatedores e pesquisadores da educação do campo e seus desdobramentos a partir dessas novas relações inauguradas no Brasil nos primeiros anos do

século XXI. Uma das questões abordadas refere-se aos avanços e retrocessos das políticas públicas para o campo na área educacional. Os resultados apontam avanços significativos que foram demandados a partir dos movimentos sociais organizados e acolhidos pela esfera pública. Porém, a burocracia, os convênios com as universidades, a política educacional compensatória, falta de estrutura e de financiamento público deixam a desejar em muitos casos.

Segundo Nascimento (2009, p. 189), a educação no campo vive um processo de indefinição por não ser totalmente efetivada como política pública. Os avanços estão relativamente consolidados como construção política e pedagógica de educação de forma institucionalizada. Na sua análise, a educação no campo se encontra em processo posterior de gestação, ou seja, em consolidação.

Em meio a esse processo de consolidação, conforme o autor, o primeiro passo já foi dado, com o atendimento das reivindicações dos movimentos populares organizados em conseguir institucionalização das demandas. Resta, agora, uma cobrança mais efetiva do poder público Federal, Estadual e Municipal na implementação dos projetos e o seu financiamento e acompanhamento. Espera-se que as políticas públicas não se resumam em apenas programas governamentais, e sejam “políticas públicas emancipatórias que estabeleçam o conteúdo da politização” e crie possibilidades de “[...] inventarmos uma sociedade possível para além do capital.” (NASCIMENTO, 2009, p. 287).

Assim, o discurso sobre o trabalho no campo deve, prioritariamente, preceder o debate sobre educação do campo. Somente assim se poderá intervir no contexto do trabalho, da produção, da família, promovendo a emancipação, nas necessidades humanas e não apenas nas necessidades do mercado.

As políticas públicas para a educação no campo precisam deixar de ter apenas caráter compensatório, para tentar amenizar a dívida historicamente acumulada com essas populações. As reivindicações por uma educação no campo pelos movimentos sociais devem extrapolar a sua necessidade apenas como um direito constitucional e universal do ser humano.

A educação no campo e urbana não podem ser concebidas da mesma forma, pois o projeto universalizante da educação não acolhe as realidades e o modo de vida rural e suas particularidades. No campo, a contextualização dos saberes com a vida do agricultor e seu trabalho se torna uma ferramenta pedagógica das práticas educativas, estas vinculadas ao local, à cultura e às necessidades humanas e sociais.



### 3.4 AGRICULTURA FAMILIAR E MUDANÇA SOCIAL

Nas últimas décadas, a gradativa urbanização no meio rural brasileiro tem ocorrido como consequência da industrialização da agricultura, desencadeando uma nova dinâmica com os complexos agroindustriais. Esse processo de desenvolvimento não tende a homogeneizar a sociedade, pelo contrário, a tendência é de pluralizar os grupos sociais, conforme enuncia Wanderley (2008):

[...] diversificar o tecido social e a tornar cada vez mais complexa a teia de referências em que se situam os indivíduos e os grupos sociais, no meio rural, como na cidade, na agricultura como na indústria. Desta forma, não é absurdo admitir que existem, vivendo no meio rural e/ou trabalhando na agricultura, categorias sociais que são diferentes entre si, no que se refere ao modo de vida, à forma de produzir, à visão do mundo etc. (WANDERLEY, 2008, p. 05).

A referida diversidade seria uma característica crescente das sociedades modernas, a qual está presente, no meio rural, por meio de formas sociais de resistência, que escapam às dinâmicas dos pesquisadores de tentar reduzi-las, homogeneizá-las e, posteriormente, classificá-las. Para Wanderley (2008, p. 05), a compreensão dessa diversidade supõe, fundamentalmente, desvendar os seus caminhos, de modo a compreender os processos sociais que a engendram, de modo a pressentir a tendência geral.

Tal estudo da diferenciação social, segundo a autora, remete-nos à compreensão das razões pelas quais os grupos sociais constroem sua trajetória, suas ramificações, e suas estratégias de sobrevivência com o restante da sociedade. É possível que esse processo leve a entender que “[...] não só o esforço de adequação a exigências impostas, mas igualmente, a busca de concretização de concepções de família, de trabalho, de bem estar, de sociabilidade etc, que precisam ser apreendidas e compreendidas.” (WANDERLEY, 2008, p.05).

As mudanças na sociedade, ou mais precisamente a mudança social, se dá quando se alteram as estruturas básicas de uma sociedade. Tais mudanças, segundo Antony Giddens (1991), acontecem a partir de como os seres humanos se relacionam com o meio ambiente material. Essas novas formas de organização têm alterado profundamente as relações sociais no meio rural e, conseqüentemente, as relações econômicas que proporcionam a quebra de alguns paradigmas existentes e uma nova forma de fazer a leitura dos meios de reprodução presentes no meio rural.

Nesse contexto de transformações sociais, a preocupação com a entrada do capitalismo no campo surge com Lênin (1870-1924), afirmando que o processo levaria ao surgimento de classes antagônicas no meio rural, em que uma pequena parcela dos camponeses iriam se capitalizar e se integrar, e a outra, a grande maioria, seria convertida em proletariado. Assim, Wanderley (2008) enuncia:

Segundo a perspectiva da decomposição, no sentido que Lenine atribuiu a este processo, a dominação crescente do capital sobre a forma de produzir na agricultura estaria “desqualificando” duplamente o campesinato: por um lado, na medida mesma em que o campesinato tradicional tenderia a desaparecer e já não se perpetuaria na atualidade, a não ser em sua condição de semiproletários; e por outro lado, no que se refere à chamada produção familiar “tecnificada”, na medida em que ela seria considerada como uma pequena burguesia, isto é, representante do pequeno capital na agricultura. (WANDERLEY, 2008, p. 4).

Segundo a autora, nessa análise, as mudanças ocorridas nas relações sociais e nas condições de vida dos agricultores camponeses no Brasil precisariam ser (re)caracterizadas, pois o perfil dessa parcela da população do campo teria se alterado de tal maneira que não haveria por que estudá-los nessa perspectiva, por se tratar de “categorias extintas”. Dessa forma, no Brasil, as diversas formas sociais presentes no campo, com o decorrer dos anos, levaram muitos pesquisadores a questionar a natureza econômica e social, bem como a sobrevivência dos grupos sociais presentes nesse meio.

Outra corrente de pensamento, como os postulados de Kautsky (1980), em seu livro *“La Cuestión agraria: análisis de las tendencias de la agricultura moderna”*, retoma essa discussão, afirmando que ocorreria uma superioridade técnica na exploração capitalista no campo, se comparada com a agricultura familiar. Como consequência desse fato, surgiria um trabalhador camponês disfarçado para o capital, devido a sua falta de capacidade de incorporar os avanços e a estrutura capitalista na sua produção e ao acesso aos mercados. Essa situação, com o passar dos anos, faria com que o agricultor camponês que não se enquadrasse nesses moldes fosse uma espécie em extinção no meio rural.

Diferentemente de Lênin e Kautsky, Chayanov (1985), no seu livro *La organización de la unidad económica campesina*, promoveu estudos sobre a organização social e econômica dos camponeses, e afirma que ela permitiu, de certa maneira, compreender teoricamente os processos internos de funcionamento das unidades de produção familiar, bem como explicitar as potencialidades da agricultura camponesa nas “ditas” sociedades modernas.

Nessa perspectiva, os estudos de Chayanov (1985) se concentravam em descobrir quais eram as estratégias de sobrevivência do agricultor camponês dentro das unidades de produção. Ao invés de levar em consideração a lógica capitalista como instrumento de análise, o autor parte da lógica da família do agricultor; estuda a unidade econômica camponesa, argumentando que os agricultores vivem no âmbito de uma racionalidade própria (relações entre trabalho e consumo), estabelecendo estratégias de reprodução da sua condição. Nessa linha de análise, os agricultores passam a não ser simplesmente “vítimas” do modelo capitalista imposto; ao contrário, eles reagem ao processo e buscam alternativas de reprodução.

Prosseguindo com o pensamento desenvolvido, segundo Chayanov (1985), havia uma particularidade cognitiva que afastava o agricultor camponês da natureza mercantil das relações capitalistas introduzidas no meio rural. Os trabalhos camponeses para alcançar os meios de produção e a produtividade estavam relacionados em primeiro lugar, com *as necessidades de sobrevivência da sua família*. Apesar dos seus estudos terem sido realizados no início do século XX para o campesinato russo, eles possuem uma lógica teórica ainda pertinente, que permite entender esse processo de resistência dos camponeses de continuar existindo no meio rural.

Conforme defende Wanderley (2008, p. 4) “outros pesquisadores, no entanto, propunham uma percepção distinta, que apontava para a diversidade e para a complexidade e não para a decomposição do campesinato.” Ainda segundo essa autora, não se pode conceber o camponês como um trabalhador para o capital, como dizia Kautsky (1980), para negar a sua condição. Ao contrário, essa concepção remete a duas ideias centrais:

Em primeiro lugar, a convicção de que seria necessário compreender o campesinato no interior das sociedades capitalistas e não fora delas, como resultante das próprias contradições destas sociedades e da heterogeneidade das formas que elas assumem. Em segundo lugar, inspirada na afirmação de Marx, segundo a qual, o camponês dá de graça à sociedade uma parte do seu trabalho, defendi que a contribuição do campesinato à sociedade se expressa não apenas pela sua condição de (pequeno) proprietário da terra - quando isso ocorre - nem de (pequeno) “empresário”, mas, sobretudo, pela sua condição de trabalhador. (WANDERLEY, 2008, p. 06).

No entanto, a autora ressalta a relação indireta (capital/trabalho) dos camponeses nas sociedades capitalistas, pois estas aparecem polarizadas entre a autonomia e a subordinação do capital, uma vez que esse camponês é um produtor de mercadorias - o que

lhe confere ser um agente da reprodução do campesinato, nas suas relações com sociedade capitalista.

As novas formas de organização produtiva e social têm alterado profundamente as relações no meio rural e, conseqüentemente, proporcionam a quebra de paradigmas já existentes. Segundo Graziano da Silva (1997),

A utilização que os autores clássicos (como por exemplo, Marx e Weber) davam ao corte urbano/rural relacionava-se ao conflito entre duas realidades sociais diferentes (uma em declínio, outra em ascensão) em função do progresso das forças capitalistas que minavam a velha ordem feudal. A dicotomia urbano-rural procurava representar, portanto, as classes sociais que contribuíram para o aparecimento do capitalismo ou a ele se opunham na Europa do século XVII e não propriamente um corte geográfico. É a partir daí que o "urbano" passou a ser identificado com o "novo", com o "progresso" capitalista das fábricas; e os rurais - ou a "classe dos proprietários rurais", com o "velho" (ou seja, a velha ordem social vigente) e com o "atraso" no sentido de que procuravam impedir o progresso das forças sociais [...] (GRAZIANO DA SILVA, 1997, p. 2).

Essas transformações surgidas com o aparecimento do capitalismo, e que colocaram essas duas realidades em evidência, tem a ver com a ideia do homem de viver sempre na busca de (re)criar e produzir seus espaços de vida. E isso baseado nas suas necessidades de sobrevivência. A dicotomia entre o urbano e o rural expressa os interesses de cada um em seus espaços para se reproduzir e existir.

As razões econômicas apresentadas por Graziano da Silva, sobre essa dicotomia dentro de um contexto histórico, vão se acentuar com a divisão social do trabalho. Essa facilidade de mobilidade entre o campo e a cidade e a perspectiva de sobrevivência de forma mais "confortável" vão acentuar o processo migratório campo-cidade. Os que resistiram e ficaram no meio rural criaram estratégias de sobrevivência, e diante dos novos modelos de desenvolvimento, foram chamados de agricultores familiares, por sua maneira de viver e produzir dentro das unidades de produção.

O termo "agricultura familiar" surgiu no início dos anos de 1990, com Ricardo Abromovay (2000) e, posteriormente, com José Eli da VEIGA (2000), institucionalizando-se, segundo Navarro (2011), após a criação e formalização do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e do crescimento dessa política pública nos anos seguintes. Muitos autores consideram o uso do referido termo como uma invenção do Estado brasileiro, em um processo de institucionalização, com vistas a promover a diferenciação entre a agricultura patronal, desenvolvida tecnologicamente e

integrada aos mercados, e os pequenos agricultores, excluídos das políticas públicas de financiamento.

Vale lembrar que, até o ano de 1993, não havia nenhuma política pública com recursos específicos para a agricultura familiar no Brasil, e nem mesmo a definição do termo “agricultura familiar”. Dessa forma, o produtor familiar disputava o crédito bancário com os demais, cujo perfil era destinado aos grandes produtores.

Em 1994, é criado Programa de Valorização da Pequena Produção Rural – PROVAP, que em 1996 passaria se chamar PRONAF. Exatamente a partir desse marco de criação é que se elaboraram os critérios “[...] para delimitar o conjunto social de estabelecimentos rurais que apresentam gestão familiar – quase sempre subentendendo que sejam pequenos em termos de sua área.” (NAVARRO, 2011, p. 12).

Como se convencionou chamar o rural de “atrasado” e o urbano como “lugar do progresso”, seria preciso criar condições de modernização dos fatores de produção a fim de proporcionar uma transformação na agricultura tradicional. Para tanto, essa modernização envolvia desde sementes geneticamente modificadas até máquinas e defensivos químicos.

Além disso, era preciso qualificação técnica para alavancar essas possibilidades de aumento de produção e geração de riqueza no campo. A tecnologia e a qualificação podem, segundo Navarro, contribuir para as alterações nos modos de produção e nas relações sociais no campo. Assim, nas últimas décadas, tem-se percebido um processo de urbanização do campo que passa a ser um espaço de atividades agrárias e não agrárias. Para Graziano da Silva (1997):

[...] o espaço rural não mais pode ser pensado apenas como um lugar produtor de mercadorias agrárias e ofertador de mão-de-obra. Além dele poder oferecer ar, água, turismo, lazer, bens de saúde, possibilitando uma gestão multipropósito do espaço rural, oferece a possibilidade de, no espaço local-regional, combinar postos de trabalho com pequenas e médias empresas. “A integração da produção agrária nas relações sócio-econômicas do complexo agroindustrial de um lado e nas relações comunitárias locais-regionais de outro, abre oportunidades de encaminhar - não resolve de uma vez - os problemas existentes pelos processos herdados e pelos problemas potenciais oriundos da nova e mais radical modernização do agribusiness. (GRAZIANO DA SILVA, 1997, p.25).

Para o autor, é preciso um esforço permanente dos governos e das políticas públicas para que os pequenos produtores não vivam um processo de proletarização, pois essa pequena produção, determinada pela dinâmica capitalista, pode reduzir as oportunidades e a perda da condição de unidade produtora autônoma. É necessário que haja a apropriação

dos benefícios do progresso técnico sustentável por essas populações para se chegar a um melhor desempenho produtivo e, conseqüentemente, contribuir com a segurança alimentar, redução da pobreza, geração de renda e desenvolvimento.

O desempenho produtivo está intimamente ligado ao acesso à tecnologia por parte dos agricultores familiares no âmbito das unidades de produção. Para Graziano da Silva (1990), não se pode dissociar a tecnologia da forma de sociedade que a gerou nem das relações de produção onde ela é aplicada. Para ele “[...] a tecnologia depende da forma de poder existente na sociedade onde e para a qual os conhecimentos foram gerados” (GRAZIANO DA SILVA 1990, p.18). Assim, o acesso às tecnologias e aos seus tipos depende de decisões político-ideológicas, e essa decisão se subordina à relação de poder do sistema onde essa tecnologia poderá ser utilizada. A tecnologia passa a ser um elemento essencial para se aumentar a produtividade do trabalho rural e acaba fazendo parte da lógica da agricultura familiar quando apropriada pelos trabalhadores.

### 3.5 AGRICULTURA FAMILIAR E ACESSO AOS MERCADOS

A transição para uma economia urbana e industrial iniciou uma crescente subordinação do setor agropecuário ao setor industrial: o capitalismo chegava ao campo. Entre os anos de 1950 e 1970, houve um processo de modernização do setor agrícola com a chamada “Revolução Verde”, cuja finalidade era aumentar a produtividade com o uso intensivo de fertilizantes agrotóxicos, sementes melhoradas e mecanização agrícola através do crédito agrícola, conforme preconiza Elesbão (2007).

A chamada “revolução conservadora” não alterou as relações de poder e a estrutura da propriedade da terra e segundo o referido autor, “[...] o grande proprietário aprofunda e intensifica a sua condição de produtor de acordo com as ‘novas regras de mercado’ e amparado pelo setor público e privado”. (ELESBÃO 2007, p. 51). Aliado a isso, afirma que

Essa concentração e a centralização de capital, que são acompanhadas por igual concentração da terra implicam, segundo Moreira (1999: 122), efeitos sobre a pequena propriedade e a produção familiar como: “(1) a perda da propriedade familiar pela impossibilidade de reproduzir-se enquanto proprietários; (2) a tecnificação da pequena produção subordinada à agroindústria, com liberação de força de trabalho familiar que emigra; e (3) a queda do excedente de valor retido pelo produtor familiar – após a reposição dos custos de materiais, força de trabalho de terceiros e juros – inviabiliza a reprodução familiar, forçando a

redução do tamanho da família pela migração seletiva de seus membros” (ELESBÃO 2007, p. 53).

Dessa forma, o espaço rural ficou dividido entre os grandes produtores, que conseguiram acompanhar o processo, e os outros, que ficaram à margem do sistema. Dentre esses “outros”, uns migraram para as cidades e outros resistiram e permaneceram nos locais de origem, acentuando as desigualdades regionais. As políticas agrícolas para o setor continuaram a realçar essas desigualdades, uma vez que priorizavam a produção de produtos para exportação. Graziano da Silva (1994) elenca duas características fundamentais para esse tipo de desenvolvimento:

Esse processo foi profundamente desigual, eu diria até mesmo parcial; seja por região, produto, tipo de lavoura, tipo de cultura, tipo de produtor, principalmente; ou seja, aqueles produtores menos favorecidos tiveram menos acesso à facilidades de crédito, aquisição de insumos, máquinas, equipamentos, etc. e apresentam graus menores de evolução, especialmente da sua produtividade. Ficaram, portanto para trás, perderam o bonde. Uma segunda característica desse processo é que ele foi profundamente excludente, quer dizer, ele não só foi desigual como também excludente. Ele atingiu uns poucos e fez com que alguns poucos chegassem ao final do processo. (GRAZIANO DA SILVA, 1994, p. 138-139).

O referido contexto foi propício para reivindicações, por parte da sociedade, através de movimentos sociais em favor da reforma agrária em todo o país. Para Graziano da Silva (1994), a reforma agrária passou a ser uma necessidade dos trabalhadores rurais que ficaram alijados do processo, e não mais do patronato e do desenvolvimento capitalista. O principal articulador desse movimento, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), inspirados nas ligas camponesas, foi fundado em meados dos anos de 1980, e desempenha importante papel no enfrentamento como forma de pressão para a realização de reformas.

Atualmente, o quadro que se configura é o reconhecimento da agricultura familiar como importante componente no desenvolvimento e na formação do setor rural brasileiro. Ela tem se consolidado como uma estrutura dentro dos sistemas agrários e, segundo Abramovay:

[...] a importância que a produção familiar desempenha na agricultura faz com que ela seja um setor único no capitalismo contemporâneo. [...] não há atividade econômica em que o trabalho e a gestão estrutura-se tão fortemente em torno de vínculos de parentesco e onde a participação de mão-de-obra não contratada seja tão importante. (ABRAMOVAY 1992, p. 209).

A agricultura familiar tem desempenhado um importante papel na esfera das políticas de desenvolvimento rural, passando a ser um indicativo de mudança de orientação nos últimos anos por parte das políticas públicas através do Programa Nacional Agricultura Familiar (PRONAF) que “[...] amplia o conceito de desenvolvimento e noção de sustentabilidade incorporando em outras esferas da sociedade, além da estritamente econômica, tais como: a educação, a saúde e a proteção ambiental” (BRASIL 1996, p. 6-7).

Um mecanismo complementar ao PRONAF foi o PAA (Programa de Aquisição de Alimentos), que é considerado como uma das principais ações estruturantes do Programa Fome Zero. O referido programa apoia a comercialização dos produtos alimentícios da agricultura familiar, por meio do qual o governo adquire alimentos dos agricultores familiares e doa parte dele para pessoas em risco alimentar.

O Programa de Aquisição de Alimentos foi instituído pela Lei 10.696, de 02/07/2003, regulamentada pelo decreto nº5873 de 15/08/2006. Tem como finalidade o incentivo à produção agropecuária e a sustentação de preços, adquirindo alimentos produzidos por produtores familiares enquadrados nos grupos A ao E do PRONAF, inclusive agroextrativistas, quilombolas, famílias atingidas por barragens, pescadores artesanais, aquiculturas familiares, trabalhadores rurais sem terra acampados, e comunidades indígenas, por meio de suas associações ou cooperativas. Os alimentos são comprados pela CONAB (Companhia Nacional de Abastecimento), por prefeituras e por alguns estados, a um preço de referência, equivalente ao preço de atacado do produto pesquisado no mercado regional. Há outros objetivos do PAA, tais como a distribuir renda, assegurar a circulação do dinheiro na economia do município, a exploração mais racional do espaço rural, o incentivo à agrobiodiversidade e a preservação da cultura alimentar regional (BRASIL 1996).

Os três últimos dados do Censo Agropecuário (1996, 2000 e 2006) divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), confirmam a agricultura familiar como sendo o principal responsável por mais de 40% da produção agrícola brasileira. Entretanto, esse percentual de participação na produção agrícola responde pela a maior parte dos alimentos que abastecem a mesa dos brasileiros. Esses dados confirmam a consistência e a relevância social e econômica desse segmento da agricultura no Brasil, sendo responsável por mais de 80% da ocupação do setor rural, respondendo por 70% dos



empregos. Ademais, a agricultura familiar favorece emprego de práticas produtivas ecologicamente mais equilibradas, como a diversificação de cultivo, o menor uso de insumos industriais e a preservação do patrimônio genético.

Segundo esses mesmos dados do Censo Agropecuário (2006), a agricultura familiar é responsável pela produção de 87% da produção nacional de mandioca, 70% da produção de feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 21% do trigo e, na pecuária, 60% do leite, 59% do plantel de suínos, 50% das aves e 30% dos bovinos. Ainda, conforme os referidos dados, 84,4% do total de propriedades rurais do país pertencem a grupos familiares. São aproximadamente 4,4 milhões de unidades produtivas, sendo que a metade delas está na Região Nordeste. Esses estabelecimentos representavam 84,4% do total, mas ocupavam apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área dos estabelecimentos agropecuários brasileiros. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2006).

Tais informações situam a agricultura familiar em posição de destaque quanto a sua importância social e econômica no cenário brasileiro, embora ela seja geralmente lembrada pela sua importância na geração de emprego, na produção de alimentos para o autoconsumo, como fator redutor do êxodo rural, fonte de diminuição da pobreza rural. Ou seja, a agricultura familiar é frequentemente analisada mais pela sua importância social e menos pela sua importância econômica. Ainda assim, os números desse setor passaram a representar, também, um fator gerador de riqueza, considerando a economia não só do setor agropecuário, mas do próprio país. Nesse ponto, é lícito o questionamento sobre quem seriam esses atores no âmbito das organizações familiares, e de que modo eles passaram a ser protagonistas de um novo cenário econômico e social.

Ao reportar sobre as noções de Porto e Siqueira (1994) de "pequena produção" na agricultura, Chalita (2004) relembra que esse termo se apresenta com a tentativa do Estado de integrar os pequenos produtores ao processo de desenvolvimento do capitalismo na agricultura, face às demandas apresentadas. Essa "pequena produção" representada pelos agricultores familiares, dentro do modelo de desenvolvimento, passou a ser um modo operacional, a fim de "[...] criar uma conotação menos politizada e estigmatizada, porém operacional, em contraposição ao sentido teórico da noção de campesinato." (CHALITA, 1994, p. 04). Ainda, segundo ela,

[...] ao mesmo tempo em que se superavam as questões teóricas sobre a reprodução e a funcionalidade da agricultura familiar no capitalismo, os projetos

imediatos dos atores foram analisados como resposta às estruturas de produção dominantes, o que os levou a se tornarem referências empíricas para categorizar as próprias lutas e os tipos sociais envolvidos (lutas pela reforma agrária, lutas contra a expropriação, lutas contra a exploração dos assalariados, lutas contra a subordinação do trabalho ao capital agroindustrial, lutas em torno do valor do produto). (CHALITA, 1994, p. 4).

Diante do exposto, a importância da agricultura familiar no cenário econômico extrapolou os processos históricos e as lutas sociais. A sua reprodução e funcionalidade dentro do capitalismo passou a ser entendidas com estratégias de sobrevivência e institucionalizadas ao serem reconhecidas e apoiadas no sentido de integração com os mercados e ao modelo de desenvolvimento capitalista.

Apesar de se apresentar sob diversas formas de organização, a agricultura familiar conserva sua principal característica que é o seu “[...] caráter familiar no próprio seio das economias capitalistas mais avançadas” e também “[...] a propriedade das explorações agrícolas e a maior parte do trabalho agrícola são do produtor e dos membros da sua família.” (JEAN, 1994, p.52-53). Segundo o autor, o agricultor se apresenta como personagem híbrido e possuidor de uma tríplice identidade: proprietário fundiário, empresário privado e trabalhador. Como proprietário fundiário:

[...] deveria receber rendas fundiárias ligadas a posse do solo, sendo a renda fundiária a forma mais específica de renda ligada a propriedade de uma área de terra. Mas há muito tempo ele teve que renunciar a isso para manter o seu próprio modo de produzir, para ser competitivo em relação a outras formas produtivas; por outro lado as coisas foram feitas de tal forma, que unicamente o solo urbano e sua periferia próxima proporcionaram uma renda a uma pequena fração de homens de negócios que especulam sobre a expansão e concentração de renda. (JEAN, 1994, p. 53).

Já como empresário privado “[...] possui seus meios de produção (apesar de alguns observadores pretenderem que, devido ao seu endividamento na compra desses instrumentos de trabalho, ele seja apenas um usuário ‘formal’ financiado pela agricultura familiar.” (JEAN, 1994, p.53). E, finalmente, como trabalhador, por atuar por conta própria, com sua família. Conforme o autor, é necessário que o agricultor como trabalhador “[...] atribua a ele mesmo o equivalente de um salário para continuar a sobreviver, sendo uma extraordinária superexploração de si mesmo que nenhum assalariado consentiria [...]” (JEAN, 1994, p.55).

Assim, esse “personagem híbrido” seria o agricultor familiar moderno que, para o autor, deveria acumular três tipos de renda para sobreviver; no entanto, ele acaba doando

parte dessa renda para a sociedade, nas relações que mantém com ela para garantir a sua sobrevivência. Daí a importância histórica desse segmento na vida das sociedades.

Em sua tese de doutorado intitulada *Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão*, Ricardo Abramovay (1992) dá a sua contribuição sobre o tema ao afirmar que o produtor familiar, na sociedade moderna, representa uma forma de produção eficiente e [...] altamente integrada com o mercado, capaz de incorporar os principais avanços técnicos e de responder às políticas governamentais. E mais [...] Aquilo que era antes de tudo um modo de vida, converteu-se numa profissão, numa forma de trabalho. (ABRAMOVAY, 1992, p. 22; p. 127).

Em contrapartida, o autor ressalta também que existem formas de agricultura familiar que ainda não conseguiram chegar a esse estágio de relação com o mercado. A teoria econômica, em geral, possui uma dificuldade em analisar e entender de que modo se realizam e se processam alguns tipos de trocas sociais que não envolvem essencialmente intercâmbio de produtos agropecuários desenvolvido por indivíduos interessados em obter lucro nessas relações.

A teoria econômica tem recebido constantes críticas exatamente por não dar atenção merecida a essas questões e, principalmente, aos micro e pequenos empreendedores rurais. Segundo, Wilkinson, isso acontece “[...] sobretudo quando estes deixam de ser simples fornecedores dos atores dominantes das cadeias agroindustriais e buscam uma inserção autônoma nos mercados (WILKINSON 2002, p. 805).

Quanto à comercialização da produção, os micro e pequenos empreendedores rurais e produtores familiares caracterizam-se pela familiaridade com o seu cliente e constrói estratégias que dinamizam as atividades produtivas, sua comercialização e consumo de produtos processados na própria unidade familiar. Esses produtos fazem parte de redes agroalimentares alternativas que possuem a principal característica que é a proximidade entre o agricultor familiar e os produtos. Segundo esse autor,

A noção de *embeddedness*<sup>16</sup> fornece elementos importantes para entender a força de mercados de proximidade, mesmo não regulados, bem como as suas

---

<sup>16</sup> Um dos conceitos fundadores da nova sociologia econômica é o de enraizamento (*embeddedness*). O conceito expressa o modo como a ação econômica está imersa em relações sociais que condicionam o comportamento dos atores econômicos. Para Granovetter, o conceito refere-se especificamente ao enraizamento das ações econômicas em redes sociais, o que ficou conhecido como “enraizamento estrutural” Disponível em <http://www.sober.org.br/palestra/13/603.pdf> no artigo As redes e as instituições do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA): uma análise a partir do enraizamento estrutural e político de Catia Grisa.

condições de expansão e difusão. O produto acompanha a expansão e o grau de “trânsito” da rede social, mas as condições de difusão além dessas fronteiras exigem mecanismos e formas de sinalização de qualidade que substituem a falta dos conhecimentos tácitos da rede de origem. (WILKINSON 2002, p. 43).

Essas novas formas pelas quais os referidos atores sociais desenvolvem recentes alternativas de comercialização, tendo em vista a sua autoinclusão social e econômica, seriam os enraizamentos das ações econômicas em redes sociais. Para Wilkinson (2002), essa economia informal e os mercados de proximidade têm sido persistentes dentro das relações econômicas e possuem uma vitalidade que “[...] identifica bases distintas de confiança coletiva e, portanto, de coordenação nas redes sociais que modelam as transações nesses mercados agroalimentares.” (WILKINSON, 2002, p.44).

Considerando a importância da agricultura familiar na formação dos mercados agroalimentares, a grande dificuldade seria a forma como inserir essa modalidade de produção agrícola na prática e como criar possibilidades para a sua promoção e desenvolvimento. A análise da questão, segundo Maluf (2004) passa por três objetivos considerados principais: por ser uma atividade promotora da equidade e de inclusão social com sustentabilidade, por ampliar a oferta de alimentos e diversificar os hábitos de consumo e, finalmente, por induzir a concorrência e a diversidade de mercado marcado pelas grandes corporações.

Conforme Maluf (2004), apesar de haver oferta suficiente de alimentos para abastecer o mercado mundial, a sua produção passa a ser vista e considerada sob aspectos socioeconômicos, culturais, espaciais e ambientais, envolvidos no processo produtivo, determinando assim, o modo de como estes alimentos são ofertados à população em termos de disponibilidade, qualidade e preço. A restrição de renda dessas famílias de agricultores familiares, provocada pela modernização e concorrência, resulta na exclusão dos mesmos desse mercado de produtos agroalimentares e, conseqüentemente, na sua limitação.

Seguindo esse raciocínio, para o autor, ao trabalhar em desigualdade, em termos de concorrência, com as grandes corporações, seria necessário que os produtores agregassem valores a seus produtos de forma individual ou associativa, visando preservar vínculos estreitos entre a produção de matéria prima e essa atividade, gerando maior ganho e dando origem a processos de diferenciação econômica entre eles.

Assim, as questões de mercado, aliadas ao acesso ao crédito, seriam determinantes para os programas de produção agroalimentar lograrem êxito e, conseqüentemente, ampliar os vínculos mercantis, permitindo valorizar a relação entre a produção e o consumo de

alimentos. Aliada a isso, conforme Maluf (2004), é necessária a implementação de mecanismos de proteção e de políticas públicas nesse sentido, uma vez que a concorrência e a liberalização generalizada geram impactos negativos nos preços e, por consequência, na diminuição da participação dessa produção agroalimentar no mercado.

Diante de tais considerações, faz-se necessário um equilíbrio entre a oferta e procura de alimentos. Nesse aspecto, a agricultura familiar pode contribuir de sobremaneira para esse equilíbrio, uma vez que existe um espaço nesse mercado para a produção diversificada de alimentos e cabe à agricultura familiar ocupá-los. Seria preciso, para tanto, a implementação de políticas públicas diretamente voltadas para produção e comercialização, objetivando integrar esses agricultores familiares ao sistema produtivo e aos mercados, uma vez que grande parte deles foram e estão sendo excluídos dos processos de modernização da agricultura.

Os processos de padronização e diferenciação de alimentos processados, segundo Maluf (2004), criam novas oportunidades de mercado para os produtores familiares de médio e pequeno porte. Essas novas oportunidades podem inserir esses agricultores em mercados de nicho nacional e internacional (produtos artesanais) e os de origem (com denominação de orgânicos) nos circuitos regionais de produção.

Para que isso ocorra, é necessário que se trabalhe com uma ótica de “construção de mercados”, adequada a esses produtores e não de “inserção de mercados”, como se costuma conceber convencionalmente. A construção de caminhos alternativos de comercialização frente às formas tradicionais de varejo possibilitaria a entrada nesses nichos de mercado específicos. Para tanto, conforme o autor, faz-se necessária a capacitação dos pequenos produtores empreendedores como forma de enxergar os mercados como resultados de construções sociais, em que se considerem a construção do valor do produto e as relações, muitas vezes personalizadas, entre os agentes econômicos envolvidos nos processos de negociação.

Além dessa visão de construção de mercados, Maluf (2004, p. 305) argumenta que seria imprescindível analisar o conjunto de atividades produtivas nas unidades familiares numa dimensão espacial-territorial da atividade, e das relações mercantis dela derivadas, que considerem os agentes econômicos e seus ambientes. Assim, ao examinar a unidade familiar rural como um conjunto composto de atividades complementares, ao invés de analisar apenas as possibilidades oferecidas por um produto individualmente, evita-se segmentar as atividades desenvolvidas pelos produtores familiares.

Quanto ao aspecto territorial, segundo ele, a construção de uma identidade territorial aos produtos deriva uma boa parte do seu valor na negociação, permitindo introduzir a perspectiva de aproximar as relações entre produção e o consumo dos alimentos (segurança alimentar). Tudo isso pode levar a uma criação de micro e pequenas empresas, que podem originar efeitos benéficos na geração e na difusão de inovações adequadas, a ganhos de escala e à apropriação de competências regionais. (p.306)

A reestruturação dos sistemas agroalimentares nas sociedades, em decorrência da busca por alimentos mais seguros e saudáveis e produzidos de maneira sustentável, segundo Maluf (2004) abrem para agricultura familiar, um espaço de inserção nos mercados tradicionais de alimentos devido a sua capacidade de diferenciação no processamento das matérias primas agroalimentares. A diferenciação e a segmentação dos mercados possibilitam a construção de canais alternativos de comercialização para esses pequenos agricultores familiares, uma vez que a sua produção se baseia na mão de obra familiar e podem gerar produtos diferenciados de melhor qualidade.

A agricultura familiar, para Maluf (2004, p.307), mantém dois tipos de vínculos simultâneos com os mercados de seus produtos: um deles, com cadeias integradas nacional e internacionalmente e outro, segundo denominação do autor, de circuitos regionais de produção, distribuição e consumo de alimentos. Dessas cadeias integradas participam as cooperativas de grande porte, corporações agroindustriais, a indústria alimentar, a intermediação mercantil e as redes de supermercados. Os circuitos regionais de produção, distribuição e consumo de alimentos se estruturam em regiões do interior do país em núcleos urbanos médios e pequenos. Nesses circuitos regionais, também está inserida a venda direta aos consumidores pelos agricultores.

Ainda nessa perspectiva, o desenvolvimento dos circuitos comerciais é resultante de processos sócio-espaciais. Sendo assim, a proximidade física não se apresenta como fator determinante para as relações sistemáticas e sinérgicas entre os agentes econômicos. Para se configurar como circuito regional, é necessária a criação de relações que estabeleçam vínculos produtivos e comerciais voltados para a produção, distribuição e consumo de alimentos diferenciados. Podem-se considerar, diante disso, as possibilidades de criação de “espaços sociais de alimentação”, uma vez que os mercados são socialmente construídos e existe no seu interior um conjunto de relações que articulam lugares dispersos geograficamente. (MALUF 2004, p. 308).

Prosseguindo nessa lógica, a produção em unidades agrícolas familiares se caracteriza pela diversificação e vínculos com os distintos tipos de mercado e pela produção para o autoconsumo. Essa diversificação que a caracteriza se vale da complementaridade existente em suas atividades, como a elaboração de derivados, que, em muitos casos, se constitui em subprodutos da atividade mercantil principal. A agregação de valor e renda aos produtos oriundos da agricultura familiar seria socialmente negociada dentro do espaço que ela participa. Seriam muitos os benefícios obtidos pelos agricultores familiares que estariam condicionados à sua forma de construção nesses mercados de alimentos. (MALUF 2004, p.310).

A estratégia sugerida seria a combinação das atividades desenvolvidas nas unidades familiares rurais e a agregação de valores aos produtos primários em forma individual ou associativa. A grande vantagem, segundo Maluf (2004), seria a apropriação, por parte desses agricultores, de uma parcela maior do valor do produto final de consumo. Esse processo, nas palavras do referido autor, deve ser feito de forma gradativa, sem romper com as relações comerciais já existentes.

Essa estratégia pode evitar a especialização produtiva do agricultor familiar e suas formas mais danosas, buscando a diferenciação de produtos finais ou a ampliação do leque de seus derivados, levando a construção de novos mercados. Dessa forma, a proposição final seria a implementação de ações de estímulos à elaboração, ou ao processamento de alimentos em unidades de tipo artesanal ou em agroindústrias de pequenas e médias escalas, incorporando qualidade e regularidade na produção.

A inserção mercantil da agricultura familiar depende, fundamentalmente, conforme Maluf (2004), da distribuição de renda e, aliado a isso, do papel determinante desempenhado pela demanda na definição das principais tendências técnico-produtivas do sistema agroalimentar. Essas duas premissas devem considerar a evolução do perfil de consumo e do varejo de alimentos que se configuram em um padrão de alimentação do brasileiro.

O principal determinante das escolhas são as restrições econômicas, mas quando existe espaço de abundância alimentar, a escolha passa a ser determinada pelos fatores culturais, sociais e, até mesmo, psicológicos. Nesse sentido, é indispensável para o agricultor familiar ter conhecimento sobre os hábitos alimentares dos consumidores e descobrir as tendências de comportamento de consumo de alimentos. Dessa forma, os pequenos e médios produtores rurais familiares podem contribuir para a equidade social,

pela geração de emprego e renda, pela diversificação dos hábitos alimentares, distribuição e consumo de alimentos.

O autor chama à atenção para as dificuldades de inserção da agricultura familiar na criação de unidades artesanais de processamento de matérias primas agroalimentares. Diante dessas dificuldades, o autor enfatiza que é preciso: organização, visando estimular o associativismo; aprimoramento das técnicas de produção; gestão administrativa das unidades, visando os componentes administrativo-contábil, mercadológico e financeiro; e finalmente, estímulo à implementação de estratégias autônomas de agregação de valor aos produtos agroalimentares. (MALUF 2004, p. 319-320).

O referido autor ressalta, ainda, que a reformulação de políticas públicas seria essencial para capacitar esses agentes, a fim de atenderem às novas exigências de comercialização de alimentos, em termos de qualidade e dos direitos do consumidor, de modo a explorarem as possibilidades da diferenciação do consumo, procurando criar mercados e não inserir-se neles, com se é colocado tradicionalmente.

A partir dessa análise, é preciso identificar os pontos de estrangulamento de cada realidade de agricultores nos seus espaços de vida e de trabalho, bem como definir estratégias comuns de fortalecimento e de organização por meio de espaços permanentes de discussão e articulação. A questão do acesso e/ou da construção social dos mercados vai depender do tipo de organização e amadurecimento político e social que o grupo ou o indivíduo possui. Uma das estratégias seriam as feiras livres que aproximam o produtor do consumidor, devido à cultura alimentar regionalizada. A valorização dos mercados tradicionais é importante como estratégia de comercialização por ser uma cadeia curta de relação próxima com o cliente/comprador.

A qualificação se insere nesse contexto como importante ferramenta de inovação tecnológica em toda cadeia produtiva. Sua importância é estratégica como forma de garantir a apropriação do progresso técnico pelos agricultores. Progresso técnico não nos moldes da industrialização, mas da inovação trabalhada com extensão rural. Isso aliado à melhoria das condições de vida e diminuição das privações dos agricultores familiares, numa compreensão dos seus anseios e aspirações.



## 4 O SUJEITO E A IDENTIDADE PROFISSIONAL

*“Eu não sou nada. Eu nunca serei nada. Não posso querer ser nada. À parte disso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.”*

*Fernando Pessoa*<sup>17</sup>

As questões relativas à identidade, no âmbito dos estudos das teorias sociais, encontram-se na pauta das discussões sociológicas, pois, conforme Stuart Hall, “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.” (HALL 2002, p.10-13), Segundo ele, a chamada “crise da identidade”, estaria deslocando as estruturas e processos no interior das sociedades modernas e provocando abalos nas referências que amparam, de forma estável, os indivíduos no mundo social. A identidade, entendida sob essa perspectiva, será aquela construída ao longo da vida do indivíduo, por meio de suas experiências e relações com o mundo das coisas e das ideias.

Neste capítulo, realizar-se-á um estudo teórico sobre a questão da identidade e sua evolução conceitual no âmbito da sociologia das profissões. A esse respeito, é imprescindível discorrer sobre as abordagens que, porventura, relacionam-se à temática da identidade, como suporte para entendimento e explicação do objeto de pesquisa desta tese. Trataremos da identidade profissional e suas concepções teóricas, especificamente sobre a identidade dos agricultores familiares beneficiários dos programas de qualificação profissional, da região de Januária – MG.

### 4.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS

O tema *identidades* vem sendo objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, e vai desde a Filosofia, Religião, História, Psicologia, até as Ciências Sociais, no âmbito da teoria social, inserido no campo dos estudos organizacionais. O argumento teórico para seu estudo na esfera das Ciências Sociais seria a necessidade de desconstrução das

---

<sup>17</sup> Poesias de Álvaro Campos - um dos heterônimos de Fernando Pessoa - (15.01.1928), em *Tabacaria*.

identidades que, por muito tempo, estabilizaram o mundo social com a chamada “crise do pertencimento” ou “crise da modernidade”.

Segundo Hall (2002), com o advento da chamada pós-modernidade, a questão da identidade é vista como elemento de um processo mais amplo de mudança, devido à insegurança e instabilidade no local de trabalho, a privatização e demais alterações acentuadas nas relações no mundo globalizado, expondo a fragilidade e a condição provisória desse conceito.

Essas alterações nas estruturas e processos centrais das sociedades modernas, para Hall (2002, p. 10-13), abalaram os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. Ainda, segundo ele, “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (HALL, 2002, p. 9). No seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, Hall aborda três concepções de identidade para o sujeito, a saber: o sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A questão histórica levada sem conta pelo autor e as transformações presentes nessas três concepções são de grande relevância para se pensar a construção de identidades profissionais. De certa forma, a situação do sujeito pós moderno, na sua concepção, poderia caracterizar o indivíduo fragmentado e desprovido de uma identidade, mas que segue na busca pela sua consolidação. A seguir as três concepções de identidade e sua localização histórica.

#### **4.1.1 O sujeito do iluminismo**

O sujeito do iluminismo, numa visão individualista de pessoa humana, é dotado das capacidades de razão, de consciência e ação, inatas, que se desenvolvem com o tempo, mas permanecendo, na sua essência, sempre o mesmo, em que “[...] o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa”(HALL, 2002, p.10). Isso dando a idéia de que o sujeito no seu interior não tinha autonomia e não era autosuficiente, mas que se construía com o passar dos anos nas relações com outras pessoas. E ainda, segundo, que

Nos dias atuais pode parecer natural a idéia de que todo indivíduo dispõe de uma certa autonomia, sendo portador de uma trajetória de reflexões e experiências que lhe pertence e singulariza. A liberdade individual e de escolha é um dos princípios mais defendidos entre as sociedades ditas democráticas. No entanto, o surgimento desse indivíduo autônomo e soberano e, conseqüentemente, da idéia

de identidade, está situado entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, diretamente associado às transformações históricas e sociais ocorridas com o final da Idade Média. (BATISTELLA, 2009, p. 25).

Esse enfoque se deveu às estruturas das sociedades medievais baseadas na tradição, valores e costumes, envolvendo uma intensa relação comunitária que podava qualquer manifestação da individualidade. Dessa forma, tanto o *status* quanto a possibilidade de mobilidade social eram considerados como desígnios divinos. Com o advento do Iluminismo, no século XVIII, o sujeito indivíduo passa a ser “[...] origem e razão dos conhecimentos e das práticas [...]”, estando o mesmo sujeito a elas. (BATISTELLA, 2009, p.26).

Por outro lado, ao definir, localizar e caracterizar, ao longo da história, o conceito de “sujeito moderno”, Michael Foucault (1977, p.231) o chama de “sujeito (assujeitado) a alguém que pelo controle e dependência, é preso a sua própria identidade por consciência e autoconhecimento”. Para Foucault, o importante não era estudar apenas o sujeito em si e suas relações com o mundo, mas sim “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornam sujeitos”. E, nesse contexto, acrescenta que é preciso

[...] mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, alguns temas que foram fabricados num momento particular da História e que essa suposta evidência pode ser criticada e destruída”. (FOUCAULT, 2002 p. 190).

Assim, esse sujeito ao sofrer influências do mundo que o cerca podem torná-lo facilmente manipulável, principalmente se este mundo o transforma em sujeito passível e apenas receptor de mensagens. Essas manipulações, seriam responsáveis pelos maiores problemas sociais que afligem a humanidade, pois acabam por naturalizar e encobrir através de “[...] processo de representações distorcidas cujo objetivo seria, justamente, fazer o sujeito acreditar que a opressão, a exclusão e a incapacitação são naturais ou desígnios divinos, e não algo constituído socialmente.” (VEIGA NETO, 2004 p. 22).

Foucault abandona essa concepção iluminista do *sujeito desde sempre aí* e denomina, “os três modos de subjetivação que transforma os seres humanos em sujeitos”: a objetivação no caminho dos saberes, na prática do poder que divide e classifica, e de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo. Esses modos de subjetivação, levaram Foucault a identificar os três tipos de lutas sociais que estarão sempre em ação: as lutas contra a dominação (religiosa, gênero, racial, etc.); as lutas contra a exploração do

trabalho; e, finalmente as lutas contra as amarras do indivíduo a si próprio e aos outros. (VEIGA NETO 2004, p. 136).

Nessa visão mais aprofundada de “sujeito moderno” sob a ótica “foucaultiana”, pode-se afirmar que, apesar desse sujeito torna-se um ser soberano, autônomo, fixo, estável, compreendendo que é um ser que pensa, sente, reflete, age e interage com o mundo objetivo; ele está preso às amarras das leis, costumes, tradições, regras e, conseqüentemente, sujeitado a elas.

Retornando à abordagem acerca do aparecimento do sujeito moderno do Iluminismo, pode-se dizer que ele passa ser o centro da estrutura social, uma entidade soberana, de onde se originavam as leis e as formas de organização social. Esse sujeito do Iluminismo é baseado num modelo de ser humano “[...] centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação.” Esse “centro” nasceria com o indivíduo e com ele se desenvolvia de modo “contínuo ou ‘idêntico’ a ele” durante a vida do indivíduo. *“O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa”* (HALL, 2002, p.10. *Grifos nossos.*)

Em resumo, o ser humano do iluminismo, dotado de razão seria parte da natureza e estaria sujeito a leis e regras. Esse racionalismo iluminista passa a ser útil para explicar cientificamente os processos presentes na natureza ao desvincular-se das questões religiosas e subjetivas do ser humano.

#### **4.1.2 Sujeito sociológico**

Após o processo da Revolução Industrial, as sociedades modernas se viram envoltas em uma grande complexidade de instituições e leis que se tornaram necessárias para gerir as crescentes demandas dos países industrializados. Com o desenvolvimento desses instrumentos de regulação, suportes da administração e do seu desenvolvimento, surge uma nova concepção de sujeito e de identidade. Nesse sentido,

O núcleo interior, antes visto como autônomo e auto-suficiente, passa a ser concebido como resultante das relações que este estabelece com outras pessoas consideradas importantes para ele, que realizam a mediação dos valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que eles habitam. (HALL, 2002, p. 26).

Frente a essa nova concepção, segundo o autor, a identidade é construída na "interação" entre o eu e a sociedade. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior

que é o 'eu real', mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais 'exteriores' e as identidades que esses mundos oferecem" (HALL, 2002, p.27). Tais mundos, por sua vez, são formados e modificados pelos sujeitos. Para o autor, a identidade se insere no espaço entre o "interior" e o "exterior", entre o mundo pessoal e o mundo público. Além disso, "o fato de que projetamos a 'nós próprios' nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os 'parte de nós', contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos" (HALL 2002, p. 28). E passamos a ocupar nossos lugares no "mundo social e cultural". A identidade, então, vai unir o sujeito à estrutura, estabilizando os sujeitos e os mundos culturais que eles habitam.

Segundo Hall (2002, p.11), a emergência desse "sujeito sociológico" foi impulsionada pela influência do pensamento darwiniano e pelo próprio surgimento das ciências sociais e humanas. O pensamento cartesiano considerava o ser humano centrado em si mesmo, não dependendo do meio para constituir-se. Seu centro (sua identidade) era inato e, embora se desenvolvesse ao longo da vida, permanecia essencialmente o mesmo, sem alterações. Ao contrário, Darwin afirmava que a mente possuía um fundamento no desenvolvimento físico do cérebro humano, estando, portanto, associada aos processos biológicos e sociais.

Conforme Laplantine (1996, p.11), o olhar antropológico diferenciou-se do olhar sociológico ou histórico por destacar "[...] aqueles aspectos da realidade social que possuem natureza simbólica, fixada como significados, crenças, valores, conhecimentos, técnicas." Ou seja, os referidos olhares diferenciaram-se por destacar qualidade subjetivas compartilhadas pelos grupos de indivíduos sociais estudados, proporcionando-lhes uma identidade frente aos outros.

Esse sujeito sociológico é o resultado da interação entre ele e as pessoas importantes para ele, ou outros significados. Assim, apesar de possuir ainda uma essência interior, este pode ser formado e resignificado e formado com um diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores, bem como as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, 2002, p 11). Segundo o autor, o sujeito não teria uma identidade fixa, mas seria possuidor de múltiplas identidades que podem ser, muitas vezes, contraditórias, e podem ser transformadas e representadas nos sistemas culturais que estão ao seu redor.

Assim, a sociologia atua, na qualidade de campo científico, investigando os processos de constituição das sociedades, procurando pistas de como os indivíduos são

formados, subjetivamente, através da sua participação nas relações sociais, e de maneira inversa, como as estruturas e os processos se sustentam através dos papéis que esses indivíduos desempenham nessa sociedade. (HALL, 2002, p.31).

#### **4.1.3 O sujeito pós-moderno**

No grande projeto da modernidade, a identidade preencheria o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público. Segundo Hall (2002), uma das verdades desse projeto de modernidade seria a constante troca entre os sentimentos subjetivos e o mundo social e cultural, que resultaria numa estabilidade dos sujeitos e da cultura, tornando-os cada vez mais unificados e previsíveis. Além disso, o referido projeto seria uma oposição à tradição e a disseminação de valores tidos como superiores seria responsável pela universalização e a disseminação coletiva. A certeza e uma entusiástica confiança na ordem dominavam a época moderna, na qual tudo era passível de controle e regulamentação.

Conforme Hall (2002), o que se argumenta agora é que esse sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado. Ele seria composto de várias identidades, muitas vezes contraditórias ou não-resolvidas. As identidades, que compunham os processos sociais externos e proporcionavam segurança ante a conformidade das relações subjetivas com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, devido a mudanças sociais, culturais, institucionais e estruturais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Todo esse processo é que faz nascer o sujeito pós-moderno, sem identidade fixa, essencial ou permanente, mas possuidor de identidades móveis. A identidade unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao contrário, o sujeito pós-moderno é constantemente confrontado com os sistemas de significação e representação cultural que se multiplicam e se espalham no tecido social com os quais poderia se identificar, mesmo que por tempo limitado.

Hall (2002) divide a modernidade em três momentos na construção das identidades dos sujeitos, passando pelo sujeito e sua individualidade, pela desconstrução desse sujeito diante dos discursos modernos, e do terceiro sujeito, fragmentado e sem uma identidade fixa ou essencial.

Assim, esse conceito de identidade permite tratá-la de maneira relacional, como algo não acabado e num processo contínuo de construção, nas relações, nos discursos e nas práticas e segundo ele, “[...] deslocando as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”. (HALL, 2002, p. 8-10).

Essa ancoragem estável, na pós-modernidade, estaria gerando uma crise permanente nos indivíduos, pois estes estariam permanentemente sendo obrigados a tomar decisões, planejar suas vidas e entender as dinâmicas do mundo a seu redor e suas relações com ele. Nesse contexto, a pós-modernidade se caracteriza pela individualização do sujeito, mas com liberdades, direitos e autonomias, garantidos institucionalmente.

Para Arteaga (2000, p.41), a identidade moderna pode materializar-se a partir de uma identidade profissional que lhe permite, entre outras coisas, controlar recursos, planejar, construir a própria vida de maneira mais racionalizada, o que torna possível organizar o tempo e o espaço nos quais universalizam riscos institucionais e transformam o conteúdo e a natureza da vida social cotidiana. Essa individualização do sujeito seria “[...] primeiro, a desincorporação, e segundo, a reincorporação dos modos de vida da sociedade industrial por outros novos, em que os indivíduos devem produzir, representar e acomodar suas próprias biografias” (BECK *et al*, 1997, p. 24).

Castells (2000), sociólogo espanhol, apresenta no livro *O Poder da Identidade* um estudo das identidades construídas no contexto de tensão e conflito da era da globalização. O autor define identidade como fonte de significado e experiências de um povo. Esse significado se constrói com base em atributos culturais que se inter-relacionam, sendo, portanto, um a identidade construída coletivamente marcado pelo contexto das relações de poder.

Dessa forma, Castells propõe três formas e origens de construção de identidades:

[...] identidade legitimadora; introduzida pelas instituições da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; identidade de resistência; criado por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação; e por fim a Identidade de projeto: quando os atores, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade. (CASTELLS, 2000, p.24).

Cada tipo de processo de construção de identidades pode levar a um resultado diferenciado na constituição de uma sociedade, conforme Castells (2000). O sujeito

organiza-se em torno de uma identidade primária e auto-sustentável e a identidade coletiva, construída socialmente, sempre no contexto das relações de poder, que dependendo da forma (uma das três), conduzem a resultados diferenciados.

Segundo esse raciocínio, a identidade legitimadora daria origem à sociedade civil, suas organizações e instituições e suas formas estruturantes de racionalização e dominação, enquanto que na identidade de resistência se encontram os atores excluídos desses processos. Mas, por serem excluídos do processo, podem se organizar e redefinir suas posições, construindo novas identidades de transformação das estruturas sociais vigentes, originando, dessa maneira, as identidades de projeto.

Castells (2000) considera que o surgimento da sociedade de rede nasce nesse contexto de mudança social, no qual a tecnologia da informação interfere nas relações sociais, na reestruturação do capital financeiro, na nova sociedade organizada em rede em relação ao trabalho. O autor argumenta, ainda, que existe um processo de dualidade nas relações de trabalho, em que o aumento da massa de trabalhadores qualificados de alto e de baixo nível proporciona um achatamento dos trabalhadores de padrão mediano de conhecimento e rendimento.

O referido autor, em *Sociedade de rede: do conhecimento à acção política* (2005) organizado por ele e Gustavo Cardoso, desmitifica os críticos da globalização:

Aquilo a que chamamos globalização é outra maneira de nos referirmos à sociedade em rede, ainda que de forma mais descritiva e menos analítica do que o conceito de sociedade em rede implica. Porém, como as redes são selectivas de acordo com os seus programas específicos, e porque conseguem, simultaneamente, comunicar e não comunicar, a sociedade em rede difunde-se por todo o mundo, mas não inclui todas as pessoas. De facto, neste início de século, ela exclui a maior parte da humanidade, embora toda a humanidade seja afectada pela sua lógica, e pelas relações de poder que interagem nas redes globais da organização social. (CASTELLS, 2005, p. 18).

Conforme o autor é preciso compreender a transformação estrutural na sua morfologia. Isso significa que o “[...] aparecimento da sociedade de rede como um tipo específico de estrutura social, liberta a análise da sua estrutura de *Prometiana*<sup>18</sup>, e deixa em aberto o julgamento valorativo do significado da sociedade em rede para o bem estar da humanidade.” (CASTELLS, 2005, p. 18) Para ele, nós estamos mentalmente formatados para o futuro, numa visão evolucionista de progresso da humanidade. Essa humanidade se

---

<sup>18</sup> \*Prometiano: próprio de Prometeu, personagem da mitologia grega que roubou o fogo aos deuses e o entregou aos homens, dando-lhes a possibilidade do conhecimento e do progresso. Zeus o puniu, acorrentando-o numa rocha para que uma águia lhe devorasse o fígado eternamente.



move “[...] comandada pela razão e equipada pela tecnologia desde sobrevivência das sociedades rurais, passando pelas sociedades industriais, até chegar numa sociedade pós-industrial/da informação/do conhecimento” (CASTELLS, 2005, p. 18), em que o homem vai realizar seu sonho e viver num estado dignificante.

Entretanto, Castells alerta para o desafio de olhar para trás e ver o que a humanidade foi capaz de realizar de forma destrutiva; e que essa humanidade seria capaz de fazer no futuro. Segundo ele “[...] a questão não é como chegar à sociedade em rede, um auto-proclamado estádio superior do desenvolvimento humano. A questão é reconhecer os contornos do nosso novo terreno histórico, ou seja, o mundo em que vivemos.” (CASTELLS, 2005, p.19). Somente assim haverá a possibilidade de identificar os meios através das quais as sociedades, dentro dos seus contextos, atinjam seus objetivos, fazendo uso das novas oportunidades geradas pela revolução tecnológica.

A preocupação em entender os novos espaços de atuação dos sujeitos que fazem com que a sociedade seja dinâmica em relação a suas mudanças, se remete a dois conceitos presentes nos estudos sociais: a ideia de *ator social* e de *sujeito*.

A abertura desse “parêntese” aqui, sem pretensão de um aprofundamento, se deve ao emprego dos dois conceitos que, ora se aproximam e ora se distanciam dentro do discurso sociológico. No entanto, eles são usados na tese e é preciso situá-los conceitualmente de acordo com a percepção escolhida pelo pesquisador.

Dentro do debate acerca das representações entre os conceitos *de sujeito e Ator social nas* relações entre esses indivíduos e a sociedade, é importante destacar as contribuições de sociólogo francês Alain Touraine que aproximou desse debate no contexto da América latina. Para tanto, ele apresenta uma modernidade carregada de subjetivações e de reconhecimento da cultura e da identidade pessoal e social. E a grande característica seria a “[...] sua contínua tensão entre um universo instrumental (sob os contornos racionalizadores da sociedade) e um universo simbólico (caracterizado pelas experiências de produção e afirmação dos sujeitos sociais).” (GADEA e WARREN, 2005, p. 03). Os movimentos sociais, segundo eles, estariam direcionados a aliviar a tensão através da subjetivação e se apresentar “[...] como um sujeito com vontade de ser reconhecido como ator.” (p.03). Assim, a modernidade segundo ele, que se apresenta diante do indivíduo não reflete uma única imagem. Mas duas, que representam a “racionalização e subjetivação” com o objetivo de reconhecimento político e social do indivíduo, presentes na ideia de sujeito e ator social (p.03).

Dentro do debate da relação desse indivíduo pós moderno e a sociedade, e as tramas existentes nessas relações, a posição de resistência, segundo Touraine, sinaliza uma afirmação de si enquanto sujeito pessoal, e não apenas como ator social. Dessa forma, e segundo ele “[...] a crise da sociedade pode nos salvar de uma catástrofe se esta levar à construção da idéia de sujeito, à busca de uma ação, que não procure nem o lucro, nem o poder, nem a glória, mas que afirme a dignidade de cada ser humano” (TOURAINÉ, 2006, p. 102). Para tanto, ele apresenta o sujeito como ator social, também enquanto coletivo e individual, nas suas relações subjetivas. Mas esse indivíduo, enquanto sujeito, se apresenta em permanente contestação, dispostos escapar das amarras da dominação e do controle social. Assim, se assumirá nessa tese a ideia do sujeito que quer se reconhecido como ator na busca pelo reconhecimento social e político dentro da sociedade na busca pela autoafirmação.

#### **4.4.4 A formação da identidade profissional**

Diante dos modelos teóricos abordados, se sustentará que a Identidade Profissional, no contexto da pós-modernidade, desenvolve-se como mecanismos de autoidentidade que são construídos pelas instituições nas suas estruturas de relações sociais. Giddens (2003), em seu livro *Modernidade e Identidade*, afirma que diante da globalização e da modernidade, das incertezas e riscos, na sua complexidade, e da forma como se apresentam, “[...] impõe aos indivíduos perturbações e ansiedades generalizadas, exigindo a criação de novas formas de identidade para lidar com essas perspectivas” (GIDDENS 2003, p.198).

A identidade profissional, nesse contexto, constrói-se a partir das racionalidades da qualificação social e da construção social dos mercados. Para Pereira (2004, p. 47), “A identidade profissional já não está definida pela internalização de normas e regras, mas sim pela capacidade estratégica de se alcançar certos fins, com que se transforma, então, num recurso para a ação”. A mobilidade das identidades profissionais e suas (re)construções partem de mudanças macroestruturais e podem levar indivíduos a novas identidades nas suas relações e interações sociais.

Ao retomar as ideias de Berger e Luckmann, Pereira (2004, p. 42) ressalta que a identidade profissional se constrói a partir da trajetória de uma atividade, que pode ser socialmente valorizada, sendo que, nas sociedades modernas, as atividades econômicas

conferirão prestígio social e proporcionar privilégios. Assim, segundo ele, a construção de uma identidade profissional está relacionada com os processos de qualificação profissional e as habilidades para dominar as técnicas e o conhecimento, as relações sociais através de redes e grupos que reconhecem a atividade e, por fim, as relações institucionais às quais estão vinculados.

A profissionalização, ou a construção da identidade profissional do agricultor, passa pela qualificação e apropriação das tecnologias adquiridas juntamente com as experiências de vida e de trabalho. Entretanto, essa identidade profissional está em constante pressão pelas transformações no mundo do trabalho, acesso à técnica, à terra e aos mercados. Assim, diante desse contexto e das concepções modernas de organização social, para é preciso construir, “[...] cada vez mais uma identidade profissional em todas as esferas da vida produtiva, incentivando os produtores rurais a reivindicarem condições para que sua atividade possa se tornar profissão”, (GIULIANI 1997, p.109), apesar de não se possuir um modelo definido de agricultor profissional como as profissões socialmente e institucionalmente reconhecidas.

#### 4.2 A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS AGRICULTORES FAMILIARES

Na última década, a inclusão da agricultura familiar nas agendas governamentais e nos debates sobre desenvolvimento rural tem sido de grande importância para fomentar políticas públicas e projetos de melhoria do nível de renda, bem como para contribuir com o provimento do abastecimento alimentar das áreas urbanas com produtos produzidos de forma sustentável. No entanto, a formação de uma identidade profissional para os agricultores familiares não acontece naturalmente pelos processos sociais, e sim por mudanças nas estruturas produtivas e nas formas organizativas da sociedade. (GIULIANI 1997, p.102). A identidade profissional dos agricultores está, dessa forma, relacionada com a qualificação e ao acesso a tecnologia de produção, com o uso da terra, com o crédito, ao mercado e, principalmente, ao reconhecimento social da profissão de agricultor.

Tal reconhecimento da profissão se remete ao estudo da sociologia das profissões, que vislumbra a identidade profissional de forma alternativa: ora como sendo um conjunto de formas funcionais que adéquam os indivíduos à estrutura social, ora por ser reconhecidamente um conjunto de habilidades socialmente úteis. No livro *A condição Pós-moderna*, Harvey (1992), ao fazer uma análise da literatura produzida sobre a sociologia

das profissões, encontrou mudanças estruturais que alteraram o conteúdo relativo aos grupos profissionais, eliminando parte da sua dimensão ideológica. Isso após as mudanças ocorridas na década de 1960, com a reestruturação produtiva do capital e o advento da acumulação flexível. As profissões passam a ser vistas como modelos e formas de controle e de poder, ao invés de simples relação entre profissional e cliente.

A partir de uma visão organicista, são nessas formas funcionais, segundo Giuliani (1997) ao revisitar os estudos de Durkheim, “[...] que através da especialização os indivíduos diminuem o desconforto da competição”, proporcionando regras que orientam suas condutas, ao gerar “[...] sentimentos de auto-estima e confiança na organização social, que passa a ser vista como uma entidade que progressivamente pode melhorar as condições de vida.” (GIULIANI 1997, p.103) Assim, os grupos profissionais aprenderiam com as organizações profissionais, por causa da sua integração decorrente da sua especialização. E, desse modo, teriam um papel não apenas econômico, mas também um papel moral a desempenhar.

As profissões, por outro lado, ao serem reconhecidas como habilidades socialmente úteis dentro da estrutura social, são citadas por Weber (1968), o qual enfatiza que há uma hierarquia com base no prestígio social, em que essas profissões são reconhecidas, principalmente, as do tipo intelectual. Daí a necessidade de se discutir o poder das profissões na estrutura social, utilizando-se da divisão social do trabalho, conforme o referido autor.

A profissionalização, portanto, significa alcançar o monopólio do saber, o qual representa, conseqüentemente, um campo de luta entre os atores sociais. Essa profissionalização seria o controle sobre determinada área do saber, o que pode ser realizada por um grupo social. Tal controle representaria uma autonomia, mesmo que relativa, dentro de determinado campo. E, atuando nesse *campo* determinado, os indivíduos são agentes que atuam e possuem consciência de que são dotados de um senso prático, um sistema de preferências e classificações, considerando o pensamento de Bourdieu (1996).

Conforme abordagem realizada no Capítulo 2 deste estudo, *a competência profissional* se apresenta como elemento da profissionalização, sendo esta classificada como uma ideologia burguesa que promove a ideia egoísta das profissões. Isso pelo fato de as referidas competências estarem relacionadas a interesses específicos que disputam uma hegemonia no domínio de áreas de conhecimento e mercados. Nesse contexto, as

profissões passariam a ser elementos das sociedades modernas, susceptíveis aos mercados e às necessidades da produção CASTIONI (2002).

Segundo Rodrigues (1997, p. 4), as profissões passaram a desempenhar um importante papel no desenvolvimento das sociedades modernas como forma de organização social, contribuindo para a regulação e equilíbrio entre patronato e trabalhadores. Para esse autor, a realidade das profissões não está dissociada das transformações econômicas, políticas e ao alargamento dos mercados, o que permite a discussão e diferenciação entre profissão e ocupação, por parte da teoria clássica.

Essa abordagem tem como base os princípios econômicos, já que os indivíduos detentores de uma atividade ocupacional estão a serviço de um empresário, são assalariados, enquanto que indivíduo com uma profissão, reconhecido socialmente, recebe um honorário que seria cobrado diretamente dos que receberam pela prestação de serviços - profissionais liberais. Para o referido autor, as profissões se diferem das ocupações pelas relações de força sobre o mercado econômico, sendo elas detentoras de prestígio, de monopólio e de exclusividade. Portanto, elas são sustentadas pelas instituições e suas credenciais, pelas associações e comunidades unidas pelos valores morais e éticos para servir a comunidade.

Em contrapartida, somente o reconhecimento e a construção social, bem como as mudanças de interesse - muitas vezes econômicos-, farão com que uma ocupação seja reconhecida e tenha o *status* de profissão. Caberia à sociologia das profissões, segundo Rodrigues (1997), estudar essas relações, interações, produzidas e reproduzidas pelos atores.

Completando esse argumento, Giuliani (1997, p.105), ressalta que o fator determinante para a profissionalização seria a capacidade de os profissionais exercerem o controle sobre as necessidades dos clientes e encontrar maneiras de satisfazê-las. Os clientes passam a avaliar a qualidade do serviço ou produto e começam a reivindicar maior espaço nas relações. Entretanto, para o autor, a habilidade específica continuará sendo o destaque sobre o grande contingente de produtores, em que se adquire autoridade e certo grau de autonomia na gestão de sua atividade.

Com base no exposto, Giuliani (1997) faz a seguinte indagação “será que a ocupação de produtor rural poderia se tornar uma profissão?” Segundo ele, apesar de o exercício da atividade requerer conhecimentos e habilidades específicas, fornecer produtos

a sociedade e possuem associações, as características que identificam empírica e historicamente não possuem reconhecimento social para a profissionalização.

Na prática, para o autor, as habilidades dos agricultores sempre foram depreciadas e, muitas vezes, ignoradas por completo. E essa situação é transmitida para a maioria dos filhos de agricultores que, seduzidos pelo prestígio das ocupações urbanas, deixam o campo pela falta de prestígio profissional, quase nunca reconhecido socialmente. Além disso, os produtos agrícolas aparecem para os consumidores, na grande maioria das vezes, “como resultado de um serviço prestado pelos comerciantes” deixando a figura do agricultor oculta, como elo mais importante na cadeia produtiva.

Outro dado importante a se considerar, conforme ressalta o autor, seria o fato de que os agricultores não possuem códigos de conduta que regulam as relações com os clientes além daquelas impostas pelos organismos públicos. Além do mais, as associações de produtores seriam uma mistura de sindicato com cooperativa, incapazes de produzir símbolos e valores específicos de uma cultura profissional (GIULIANI, 1997, p.107).

Desse modo, o processo de profissionalização está relacionado com o controle dos profissionais sobre as necessidades dos clientes, bem como com a descoberta de como satisfazê-las, por meio da especialização e da construção de habilidades, que proporcionarão um diferencial entre os outros produtores e autonomia na condução do processo produtivo.

A identidade profissional se apresenta, então, como resultado da profissionalização do produtor rural, e a sua construção como prática social, se consolida nas relações econômicas, sociais e culturais. Essa questão será de grande relevância para o estudo de tese, uma vez que ela abre possibilidades para o reconhecimento social das atividades dos produtores familiares e sua afirmação profissional.

## 5 CARACTERIZAÇÃO DA REGIÃO E DOS SUJEITOS ESTUDADOS

*“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.”*

*“A gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?”*

*João Guimarães Rosa<sup>19</sup>*

Neste capítulo, será apresentado um breve histórico sobre a ocupação da região de Januária, Minas Gerais, por meio de um resgate do contexto da organização social das populações que habitam a região, bem como das atividades de produção agrícola e pecuária aí realizadas. Logo após, se fará à caracterização dos municípios que compõem a região de Januária, de modo a contextualizar a apresentação dos resultados obtidos quando da realização desta pesquisa.

A apresentação do diagnóstico desse contexto será importante para a interpretação e a identificação da realidade presentes nos discursos dos entrevistados na pesquisa desta tese. Essa interface entre os processos históricos de formação da região e as dinâmicas da realidade das suas populações, expressas na fala dos atores nas entrevistas, serão de grande valia para a interpretação dos resultados alcançados.

### 5.1 A OCUPAÇÃO DA REGIÃO DE JANUÁRIA – BREVE HISTÓRICO

A presença do ser humano na região de Januária, segundo o escritor e historiador januarense Antonio Emílio Pereira (2004), em seu livro *Memorial Januária, Terra, Rios e Gente*, data de um período compreendido entre 8000 e 9000 anos a.c., identificado por pinturas rupestres nas cavernas da região. Entretanto, a grande concentração de tribos indígenas no litoral, segundo ele, sugere “tribos esparsas” no interior do estado de Minas Gerais após esse período. Inúmeros são os indícios arqueológicos que apontam uma correlação dos povos indígenas do tronco linguístico Macro-Jê e os grupos que habitaram o cerrado durante a Pré-História.

---

<sup>19</sup> João Guimarães Rosa é um dos maiores escritores brasileiros, autor do livro *Grande Sertão: Veredas* escrito em 1956. A obra se passa no sertão brasileiro, nos gerais de Minas e Bahia.

Em achados arqueológicos na região de Januária, foram encontrados vestígios de “silos”, que são buracos profundos coberto por camadas de folhas de palmeiras e armações de bambu atadas por cordas. Comprovando a existência de práticas agrícolas dos povos da região. Alguns desses silos eram construídos com vários compartimentos “[...] separados por leitos de capim, contendo mandioca intacta ou ralada, feijão, diversos tipos de milho, urucum, cabaças, elementos de arte plumária, coquinhos de licuri e folhas de tabaco cuidadosamente empilhadas” (PROUS, 1992 *apud* NOGUEIRA, 2009, p.176).

A região de Januária, descoberta pelo bandeirante Espinosa em 1554, segundo relatos históricos, estava povoada de tribos indígenas, sendo que os Tapuias habitavam a margem direita do rio São Francisco. Esses índios, conforme Pereira (2004), foram escoraçados pelos guaranis do litoral e embrenharam no interior, vindo instalar-se às margens do rio São Francisco. Já as tribos dos Caiapós, nação guerreira e bravia, instalaram-se à margem esquerda do rio. Essas tribos, expulsas dos seus territórios, viviam errantes pelas florestas e “ora combatiam entre si e mais tarde se aliaram contra os conquistadores” (PEREIRA, 2004, p. 47).

A alimentação básica dessas tribos eram os peixes do rio Opará<sup>20</sup> e suas lagoas e da caça. Os indígenas usavam a técnica de toldar as águas com raízes e atordoar os peixes para capturá-los. Segundo Pereira, citando a carta de Navarro (1554):

[...] o pescado não tem conto, assim neste rio, como noutros mais pequenos e lagoas. Quando o índio tem necessidade de (*sic*), juntam-se uma ou duas aldeias e vão embebedá-lo: e assim tomam tanto que vem depois feder-lhe em casa e desta maneira tem pouca necessidade de anzóis. (PEREIRA, 2004, p. 48-49).

O rio São Francisco, conforme o referido autor, tornou-se abrigo não só de tribos mais remotas, mas também estabeleceram tribos selvagens que evitavam contato com o homem branco. Conforme Pereira (2004), os Caiapós eram a mais poderosa nação que se radicou na região, os quais provinham de dois ramos: um deles veio expulso do Maranhão e adentrou pelo sertão, apavorado pelas guerras entre franceses e paulistas, estabeleceu-se na região, cuja maior aldeia era a Itapiraçaba. E o outro, da mesma geração, veio do Tocantins e se coligou com o primeiro grupo, formando a grande aldeia dos Guaíbas.

Segundo achados de Proust<sup>21</sup>(2002), há aproximadamente dois mil anos, os agrupamentos humanos da região do norte de Minas Gerais, especificamente na região de

---

<sup>20</sup> O nome *Opará*, na linguagem indígena, refere-se ao Rio São Francisco.



Januária, passaram a depender da agricultura para sobreviver. Objetos polidos eram utilizados para se trabalhar vegetais, como pilão para socar milho e mandioca, surgindo, assim, novos tipos de machado para cortar árvores. Para ele, achados como cachimbo atestavam o uso de fumo e fusos eram usados para tecer algodão.

Na referida região, foram encontrados vestígios vegetais como castanhas de palmeiras, as quais eram consumidas, bem como espécies do cerrado ou de matas. Com a horticultura, a dieta passou a ser reforçada com mandioca, feijão, milho, abóbora, amendoim, pimentão e batata.

A divisão das terras pela Coroa Portuguesa em capitânicas, segundo Pereira (2004), apesar de ter sido feito em linhas retas, não funcionou na prática, pois a colonização da região se deu com o rio São Francisco delimitando capitânicas de Pernambuco e Bahia.

Assim, fora iniciada a ocupação da região, nos dizeres de Pereira (2004), de São Paulo para o rio São Francisco, por meio da rota intitulada “Caminho Geral do Sertão”, com Matias Cardoso, que possibilitou a fundação de várias fazendas. E à margem direita, ocuparam os vindos da Bahia, com Antonio de Guedes Brito, herdeiro da chamada Casa da Ponte.

Com essa ocupação, era inevitável o encontro entre os índios, que preenchiam toda a extensão do rio São Francisco, e os colonizadores. Os povos Jê, classificados genericamente como Tapuias, pelos jesuítas e primeiros viajantes, ofereceram resistência constante às frentes de colonização, fosse pelo embate frontal ou pelo recuo no território. Segundo Pereira (2004), relatos da carta de Padre Navarro afirmavam que havia índios dóceis e também populações de indígenas muito ferozes e guerreiras. Segundo ele:

Naquele momento, os índios da região já se relacionavam com os brancos. Contudo, antes dos bandeirantes, muitos brancos foragidos da justiça, até degredados vindos da corte, ciganos e negros se imiscuíam nas tribos ribeirinhas, então miscigenadas com levas de índios que chegavam do litoral, fugitivo do convívio escravizante dos brancos. (PEREIRA, 2004, p. 53).

Nesse tipo de organização, os índios aceitavam a presença de renegados e até mesmo a sua liderança, despertando, assim, para o banditismo, ocasião em que saíam para roubar e matar por todo sertão baiano. Diante dessa situação, a Coroa Portuguesa interveio, enviando o capitão Matias Cardoso para desenvolver a pacificação do médio São

---

<sup>21</sup> Prof. André Proust, pesquisador do Museu de História Natural/UFMG. *A fascinante pré-história de Minas Gerais* - Revista Minas Faz Ciência Nº 11 (jun a ago de 2002).

Francisco. Não conseguindo pacificar, essa tarefa coube, posteriormente, a seu filho Januário Cardoso, que usou a tática de manter uma aproximação com as tribos mais dóceis, alinhando-se a elas, a fim de combater as tribos mais guerreiras e agressivas.

Tal tática logrou êxito e as aldeias foram convertidas em arraiais, que estabeleceram propriedades privadas, com aproveitamento da mão de obra indígena. As outras que se opuseram foram dizimadas e expulsas para outras terras mais distantes, chegando a se estabelecer ao norte do país.

Nesse processo de ocupação da região de Januária, a população indígena sofreu importantes baixas. Muitos indígenas foram escravizados juntamente com os negros, sendo também utilizados nas lavouras de cana e mineração. Essas atividades nos engenhos precisavam, além de muita mão de obra, de terras para os canaviais e pasto, mantimentos, utensílios, ferro, cobre, animais para tração e outras atividades

Assim, com a expulsão dos grupos rebelados e das tribos que se opuseram à ocupação, foram introduzidos na região o gado, bem como a produção de cana de açúcar para fabricação de cachaça e rapadura. Inicia-se, portanto, uma nova fase nas atividades agrícolas na região que, segundo Mata-Machado<sup>22</sup> (1991), passou por algumas etapas:

[...] A expansão pastoril atravessou três fases: a da vizinhança das lavouras de cana, a da coexistência, e a da separação entre as atividades agrícolas e pastoris. Nesta terceira fase, a pecuária alcançou o sertão, sendo beneficiado pela presença de água, pastagens naturais e terrenos salinos. (MATA-MACHADO, 1991, p.29).

Após todo esse processo e a decorrente expulsão dos indígenas da região, Januário Cardoso e seu filho começaram a estabelecer um novo tipo de comando baseado nos laços familiares. Segundo Pereira (2004, p.83), pode-se, “[...] sem receio histórico, denominar este quase feudo de Região de Januário Cardoso”. Nessa fase, a pecuária alcança o sertão, beneficiada pela presença de água, muitas pastagens naturais e terrenos salinos.

Mata-Machado (1991) assevera que, na impossibilidade de ocupar tão vastas áreas, os proprietários arrendavam parte das terras, recebendo dez mil réis de foro por ano, e após quatro ou cinco anos passavam a ser proprietários de uma a cada cinco crias nascidas. Dessa forma, a pecuária alastrou-se rapidamente na região e, em 1711, calculavam-se quinhentas mil cabeças na parte da Bahia e oitocentas mil cabeças na parte de Pernambuco.

---

<sup>22</sup> Bernardo Mata Machado é historiador e mestre em Ciência Política autor da tese “história do sertão Noroeste de Minas 1991.

Além da produção de carne, o gado era responsável pelo transporte de tração nos engenhos da região e seu couro possuía grande utilidade na fabricação de cordas, portas de casebres, camas, alforje para transporte de comida, bainhas de faca, dentre outras. Segundo Mata-Machado (1991), o couro ainda era exportado para outras regiões em buacas que serviam para embalar algodão, tabaco e sal e sola de sapato. Além dos bovinos, havia criação de cavalos para transportar as boiadas até o litoral e as minas de ouro.

Conforme o autor, a pecuária era extensiva e o gado *vacum*<sup>23</sup> repousava em lugares fixos, escolhendo sempre a borda dos pântanos e lugares úmidos durante todo o ano. A existência do sal da terra, nos chamados *barreiros*<sup>24</sup> nas propriedades, fazia com que seu valor fosse multiplicado por cem, pois o sal assegurava a saúde dos animais do rebanho e proporcionava uma economia ao proprietário, que não precisava importar o produto de longas distâncias.

A mão de obra escrava, tanto indígena como negra, foi pouco empregada na pecuária e, de conformidade com Mata-Machado (1991), a região do noroeste de Minas possuía apenas 3% da população escrava de todo o estado de Minas Gerais. O regime de trabalho dos currais, assim, não se fundou na mão de obra escrava, pois sendo o gado criado à solta, o sistema exigia pouca mão de obra, não confiando o trabalho aos escravos, que não poderiam ser perdidos de vista, mas sim atribuído aos homens livres.

A ocupação da região pelos baianos e pernambucanos, como correntes de povoamento, resultaram na instalação de inúmeras fazendas de criação e que as mesmas se firmaram mesmo antes dos descobrimentos do ouro. Nogueira (2009) aponta que essas fazendas se constituíram, com o passar do tempo, “em unidades econômicas autárquicas”, onde se produzia quase tudo que se consumia. Da cana se fazia a rapadura e, do algodãozinho trigueiro, fiado nas rocas e tecido nos velhos teares de pau, a vestimenta. Somente as ferramentas de metal e a pólvora eram adquiridas fora dos seus limites.

Com descoberta do ouro, no final do século XVII, um grande número de pessoas migrou para a região central de Minas Gerais, sendo que a agricultura ficou relegada em segundo plano, sendo necessário o estabelecimento de relações comerciais com outras regiões do estado. Para o referido historiador, o sertão do São Francisco, incluindo aí a região de Januária, acabou sendo o principal fornecedor de gêneros alimentícios, como farinha, carne, peixe seco e rapadura. E, paralelo a isso, a região passou a ser o caminho

---

<sup>23</sup> Termo que, em sentido amplo, dá nome ao animal mamífero, ruminante, artiodátilo, com par de chifres não ramificados, ocos e permanentes, do gênero *Bos*, em que se incluem as espécies domesticadas pelo homem.

<sup>24</sup> Lugares em que floresce o sal da terra, com dez a vinte passos de extensão, onde o gado se alimentava.

para comboios de escravos e escoamento de produtos vindos de Salvador até as minas, na região central do estado. Esse comércio proporcionou um grande “progresso” à região de Januária, uma vez que a cidade era um porto de escoamento de produtos da região.

Esse contexto permitiu que o ouro das minas fosse desviado, sem a taxação de impostos, para o interior, onde a Coroa Portuguesa não tinha controle fiscal nem tributário.

Nogueira (2009) pontua que, para a Coroa Portuguesa, as Minas correspondiam à porção habitada, sob controle colonial e, portanto, espaço de domínio da cultura e civilização, enquanto os Gerais eram referidos e percebidos como espaços isolados, perigosos, dominados pela natureza bruta e habitados por bandidos e infiéis, sem religião ou cultura.

A Coroa Portuguesa tentou, sem sucesso, proibir a comunicação por via terrestre entre o sertão mineiro e as minas, abrindo exceção apenas para o gado. A revolta dos fazendeiros contra a Coroa e a cobrança de impostos resultaram em revoltas e a sedição do São Francisco. A região perdeu inúmeros fazendeiros, que foram presos tiveram seus bens sequestrados. A sedição foi o marco final do domínio econômico do sertão do São Francisco nas trocas com as regiões mineradoras. Foi decretado o isolamento da região, que perdurou até a primeira metade do século XX.

Com o isolamento, a economia regional voltou-se para dentro e passou a ser predominantemente de subsistência, com pouca circulação de moeda e fraco intercâmbio de mercados interno e externo. Em conformidade com o que afirma Mata-Machado (1991), outro fator que contribuiu efetivamente para o isolamento foi a descoberta de “outros caminhos” para escoamento de produtos, uma vez que a capital do Vice-Reino do Brasil é transferida da cidade de Salvador para a do Rio de Janeiro em 31 de agosto, prejudicando assim, o intercâmbio da Bahia com os Gerais.

Para sair dessa situação, o comércio desenvolveu-se regionalmente, com boa produtividade agrícola e utilização das riquezas naturais, como frutos silvestres, ervas medicinais, madeiras de lei como cedro, jacarandá, o vinhático, o tamboril, o bálsamo e palmeiras como o buriti. Outras espécies de plantas úteis, segundo Mata-Machado (1991), como carnaúba, macaúba, e pau pobre para fabrico de óleo, cera e sabão também eram exploradas.

A agricultura na região, predominantemente de subsistência, comercializava os excedentes e, segundo Mata-Machado,

A agricultura, à semelhança com a pecuária, era nômade: na época das cheias, o sertanejo se instalava no cerrado e, derrubando a mata ali fazia sua roça; na estiagem ele se mudava para as regiões ribeirinhas, onde a vazante das águas deixava os terrenos semi-alagados e ilhas (áreas extremamente férteis) e cultivavam sua plantação até que as chuvas reiniciassem, obrigando-o a retornar aos gerais” (MATA-MACHADO, 1991, p. 71).

Outros lugares cultivados pelos sertanejos eram os brejos e as veredas, locais de alta fertilidade, sendo verdadeiros oásis, mas que ocorriam de forma esparsa na região. O lavrador de vazante, ou barranqueiro, era agregado de um grande proprietário ou arrendatário do município e geralmente acumulava as atividades de agricultor e vaqueiro.

A produção de milho e feijão eram as predominantes nas áreas de cultivo e, nas vazantes, destacavam a produção de melancia, abóbora e melão. Já no cerrado, havia a produção de mandioca, que era a base da alimentação do sertanejo, bem como de algodão e mamona para produção de óleo. Nos brejos, a produção era mais diversificada com a cana de açúcar, o arroz, uvas e o tabaco. A produção de rapadura e cachaça fizeram do município um sinônimo de uma boa cachaça e reconhecida, ainda hoje, nacionalmente. O algodão era nativo e nascia sem maiores cuidados, adaptando facilmente ao clima e solo da região e, além de aproveitamento doméstico, também foi produto de exportação ao final do século XIX.

Apesar de isolado comercialmente do litoral, segundo Mata-Machado (1991), o município de Januária e a região não deixaram de realizar intercâmbio com o interior do país, sendo que esse comércio era a base de trocas, pois a circulação de moeda era praticamente nula. Tal comércio inter-regional tinha como principal rota a via navegável do São Francisco, entre Guaicuí e Juazeiro, na Bahia. Nessa fase, a cidade de Januária apresentava altos índices de exportação e importação de produtos, sendo polo comercial na região.

Na região de Januária, a estrutura fundiária e sua organização social baseavam-se em duas classes que eram os proprietários e os agregados ou moradores que constituíam em 80% da população do sertão. Para Mata-Machado (1991), a miséria praticamente inexistia e a pobreza era relativa, pois não havia luxo nem ostentação entre os habitantes, mesmo entre os proprietários de terras. Nogueira (2009) afirma que, além dos homens brancos e pardos, negros alforriados e índios, também compunham as fileiras de homens livres pobres que se dispersaram pelos Gerais. Isso porque muitos senhores de escravos, com a escassez do ouro, viram-se impossibilitados de arcar com as despesas de seus escravos e lançaram mão das alforrias, para se isentarem de responsabilidades.

A região pesquisada teve, no início do século XX, um ciclo econômico de exploração de mangabeira e maniçoba para produção de látex, chegando a produzir e comercializar um quarto da produção brasileira do produto. Mata-Machado (1991) atribui ao curto período de exploração do látex correspondente ao tempo de declínio da cidade e região, sofrendo um corte de mais de 60% de suas atividades comerciais e de produção agrícola. Essa situação perdura, para mais ou para menos, até os dias de hoje.

Com base nas análises desse autor,

Desde o império, a política econômica dos governos tem tido uma única meta: integrar o vale do São Francisco às economias desenvolvidas do País, para unificar o mercado interno e garantir a integridade nacional. Esse conceito *integracionista* supõe que a nação brasileira esta locada nas regiões desenvolvidas e que essa mesma nação se verá fortalecida quando for o vale do São Francisco Integrado a ela. (MATA-MACHADO, 1991, p. 159. Grifo do autor)

Ao investigar a história do vale, que se sobrepõe a história do município, Mata-Machado (1991) considera que a região praticamente viveu dos seus próprios recursos no período de 1750 a 1947. Os habitantes padeciam com as enchentes, que eram as mesmas que davam fertilidades às vazantes, exploradas pelos latifundiários. Com a instituição do compadrio, deixavam amenizadas as desigualdades sociais, estabelecendo relações de fidelidade entre os proprietários, agregados, camaradas, vaqueiros e moradores. Para o referido autor, os habitantes “sofriam com os coronéis e jagunços, mas tinha no município uma entidade forte e que estimulava a participação política pela proximidade que estabelecia as relações de poder” (MATA-MACHADO 1991, p.160).

Apesar da importância dos Gerais na manutenção da região das Minas, Nogueira (2009, p.54) ressalta que, “[...] essa região norte do estado foi sempre depreciada em favor das Minas que, por sua vez, manteve proeminência política e social ao longo dos dois séculos que se seguiram à decadência do ouro”.

Mata-Machado (1991), na sua avaliação histórica do planejamento governamental para a região, após 1947, e especialmente nos últimos vinte anos, informa que esse processo

[...] mostrará que a política econômica tem beneficiado mais o governo e às empresas privadas, nacionais e estrangeiras que a população mesma do lugar [...] O capital de empresas do centro-sul e de grupos multinacionais explora a mão-de-obra barata do sertanejo e o expulsa de suas terras. Na região só foram beneficiadas as elites locais e, mesmo essas, perderam muito no campo da manobra política que tinham no passado. (MATA-MACHADO, 1991, p.161).

Ribeiro, (2010, p. 55-57) mostra, em depoimentos, que nas décadas de 1970 e 1980 ocorreu uma desenfreada busca pelas terras da região para empresas de reflorestamento, fato inédito na região que criava gado à solta nos gerais. Esse empreendimento começou, segundo o referido autor, com incentivos financeiros e fiscais da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), da qual a região de Januária faz parte. Essas empresas, que correspondem a mais de trinta, adquiriram o direito de posse, grilaram outras e se estabeleceram na região. Desmataram, acabaram com os pastos nativos e começaram a plantar eucalipto.

Conforme Ribeiro (2010), entre os anos de 1985 e 1990, os empreendimentos foram abandonados e, muitas vezes, sem nem mesmo ser extraído o eucalipto. Esse modelo de exploração acarretou o fim de muitas nascentes de veredas da região, fazendo com que secassem rios, antes perenes, afluentes do São Francisco. Nesse período, foram emancipados os distritos de Cônego Marinho e Bonito de Minas, que ganharam a condição de cidades.

As atividades agrícolas e a pecuária pouco se alteraram no referido período, pois, apesar de haverem algumas situações isoladas acerca da artificialização do solo, ainda persiste, em muitas comunidades rurais, a agricultura de queimada e de vazantes, bem como da prática de pecuária semi-extensiva; os instrumentos de produção, apesar de acompanharem a evolução das técnicas, de forma ainda tímida, continuam os mesmos; a força de trabalho se mantém praticamente inalterada com meeiros, arrendatários, grandes proprietários com terras improdutivas e agricultores familiares.

Desse modo, a transformação do espaço de acordo com as necessidades e disponibilidades de recursos são timidamente empregados, salvo em situações pontuais de degradação ambiental cuja intensidade pode estar condicionada à necessidade econômica das populações que fazem esse tipo de exploração. Pode-se citar como exemplo a exploração de carvão vegetal nas matas nativas para abastecimento das siderurgias de Minas e outros estados, apesar do aperto na fiscalização dos órgãos governamentais de meio ambiente.

A divisão social do trabalho, de acordo com os processos produtivos, praticamente não se alterou com o passar dos anos, frente às características do início do século XX. Os grupos sociais pouco se diferenciaram diante do processo produtivo, conforme assinala

Ribeiro (2010). Portanto, não se pode afirmar que houve variações significativas de natureza social nesse período histórico.

Também a comercialização dos excedentes agrícolas e as relações de troca permanecem inalterados, salvo algumas situações entre agricultores familiares que se organizaram em associações e, por meio da produção agropecuária familiar, exercem um importante papel na economia da região, gerando, sobretudo, alimentos a baixos preços. Tais produtores familiares, donos dos meios de produção, e normalmente com baixo nível tecnológico, têm uma lógica predominantemente de subsistência da família. É na circulação simples de mercadorias que são sujeitados e estabelecem distintas redes geográficas, interligando-se ao urbano e à cidade. (RIBEIRO, 2010, p. 57).

O acesso à terra e a estrutura fundiária da região de Januária continuam iguais e praticamente inalteradas. De acordo com dados da EMATER-MG (ver tabela no apêndice), existem grandes áreas de latifúndios onde cerca de 1% das propriedades, que possuem mais de 1000 ha, representam 75 % da área do município. Essas áreas, na sua maioria, são herança do período colonial e da apropriação de terras do Estado. A maior parte das propriedades rurais é composta por um grande número de pequenos produtores familiares, mais de 60% do total de propriedades, com áreas menores de 10 hectares, situação comprovada pelos dados das entrevistas realizadas quando da execução desta pesquisa.

A seguir, o mapa do estado de Minas Gerais e sua divisão por regiões, e em seguida, destacando a região norte - mineira e sua divisão em microrregiões com destaque para a região de Januária. Nessa microrregião, está destacado na cor bege os municípios de Cônego Marinho, Bonito de Minas e Januária.

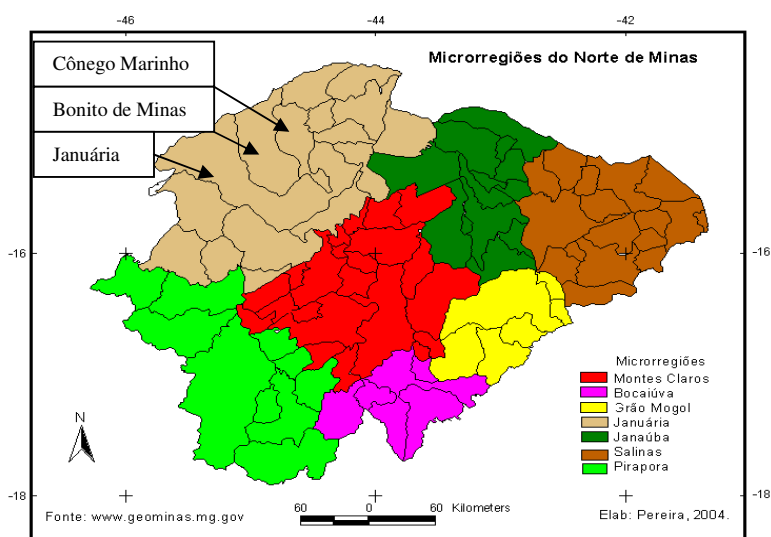


Figura 4 - Mapa do Estado de Minas Gerais e suas Macrorregiões



Fonte: IBGE/ adaptação do autor

Figura 5 - Microrregiões do Norte de Minas Gerais



Fonte: Geominas. Adaptação do autor.

O município de Cônego Marinho começou a se formar em 1800, com a chegada das famílias Mota, Lisboa e Rodrigues. A região chamava-se, inicialmente, Saco dos Bois, devido a sua formação geográfica para criação de animais com a pecuária de extensão. Em 07 de setembro de 1923, passa a ser distrito de Januária e muda o nome para Cônego Marinho, em homenagem ao Padre José Antonio Marinho, seu primeiro padre, conforme dados do IBGE (2013).

Decorridos 72 anos na condição de distrito do município de Januária, Cônego Marinho é promovido e emancipado por meio de plebiscito aprovado em 21 de dezembro de 1995. O município possui uma área de 1642 quilômetros quadrados e, com base em informações do IBGE (2013), possui uma população de 7101 habitantes, segundo censo de 2010. A seguir, será apresentada a localização do município em relação ao estado de Minas Gerais, e este em relação ao Brasil.

O município de Cônego Marinho possui um bioma de cerrado, com aparecimento das chamadas veredas, onde aparecem as nascentes de vários córregos da região. A densidade populacional é de 4,32 habitantes por Km<sup>2</sup>. A cidade possui atualmente dezenove escolas de ensino fundamental, seis pré-escolas, quatro escolas de ensino médio e nenhuma de ensino superior. A taxa de analfabetismo entre a população de quinze anos ou mais chega a 28,3 %, sendo uma das maiores do Estado.

Ainda, segundo dados do IBGE (2013), a urbanização chega a 27%, IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) 0,639 e índice de Gini<sup>25</sup> (2010) 52,94. O município ocupa no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2.654.<sup>a</sup> posição, entre os 5.565 do Brasil, quando avaliados os alunos da 4.<sup>a</sup> série, e na 3.379.<sup>a</sup>, no caso dos alunos da 8.<sup>a</sup> série.

Quanto ao município de Bonito de Minas, este, ainda como povoado, foi fundado por João Gasparino Pimenta em 1937, e chamava-se Lagoa do Barro, sendo, na época, ponto de tropeiros vindos de Goiás. Comerciante de gado, Gasparino usava o local para fazer seu primeiro pouso após sair de Goiás rumo a Montes Claros. Entretanto, a povoação do município somente se inicia em 1939, com a construção da Igreja de Bom Jesus, por iniciativa de Saulo Pimenta de Carvalho (IBGE (2013)).

---

<sup>25</sup> O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza.

O povoado de Bonito de Minas é elevado ao *status* de distrito somente em 13 de maio de 1976, pela lei nº 6.769. Porém, a instalação do Distrito de Bonito se deu um ano mais tarde, quando da inauguração do Cartório de Registro Civil e do posto de saúde Bernardo Gomes Pimenta, conforme informações do sítio do IBGE (2013).

Em 1995, foi realizado um plebiscito, a fim de consultar a população local sobre o desejo de emancipação do Distrito de Bonito. Os votos favoráveis foram maioria e, no dia 21 de dezembro do mesmo ano, é sancionada a lei nº 12.030/95 elevando o Distrito de Bonito à condição de Município de Bonito de Minas.

A vegetação predominante no município de Bonito de Minas é o cerrado, formado essencialmente por árvores tortuosas, de cascas grossas e de pequeno porte. A região também é agraciada com inúmeras veredas, verdadeiros oásis em meio ao cerrado semiárido. A área do município é de 3.904,911 quilômetros quadrados, com população de 9673 habitantes, segundo censo IBGE (2010), com densidade demográfica de 2,48 hab/Km<sup>2</sup>.

O município possui vinte e três escolas de ensino fundamental, duas escolas de ensino médio e quatro escolas de pré-escolar. A porcentagem de analfabetos com quinze anos ou mais é de 37,7%, nível muito alto se comparando à do Estado, que é de 7,9%. A taxa de urbanização é uma das menores de Minas Gerais, estando, segundo dados do Ministério da Saúde, em 18,06 %. O IDH do município de Bonito de Minas figura entre os mais baixos do Brasil, com 0,58 e índice de Gini de 57,08. IBGE (2013).

Prosseguindo na identificação da região estudada, cumpre ressaltar que o município de Januária teve como rota as entradas e bandeiras na região do São Francisco. Ao fugir de uma ação na justiça de Portugal, o bandeirante Borba Gato atinge a região e algumas de suas pousadas transformam-se em núcleos de futuras cidades. O bandeirante, com seus homens, chega ao atual Brejo do Amparo e funda uma aldeia onde hoje se localiza a Igreja de Nossa Senhora do Amparo. Ao expulsar os índios Caiapós da região, o povoado se transfere, com o passar dos anos, para as margens do Rio São Francisco. Assim, aos poucos, foi surgindo a cidade de Januária IBGE (2013).

Conforme dados históricos disponíveis no sítio do IBGE, o casamento da índia Catarina com um dos antigos expedicionários teria feito surgir as primeiras famílias da região. Originalmente com o nome de Porto do Salgado, o município tinha povoação no Brejo do Amparo. Com a existência de um porto fluvial e a facilidade de comércio, o

lugarejo se desenvolveu e passou à condição de município, segundo alguns historiadores, em 20 de junho de 1833.

Por um longo período, o município teve a sua sede constantemente mudada, ora Brejo do Amparo, ora Porto Salgado. Segundo o IBGE (2013), o lugar que, por efeito da Lei provincial n.º 3.194, de 13 de setembro de 1884, passou a chamar-se Januária, teve sua sede revertida a Porto do Salgado, e, em cumprimento à de n.º 3.297, de 27 de agosto de 1885. A Lei n.º 2, de 14 de setembro de 1891, manteve o distrito de Januária.

A área total do referido município é de 6.662 de quilômetros quadrados e, geograficamente, está localizado na região norte de Minas Gerais, à margem esquerda do Rio São Francisco. A população atual do município, segundo dados oficiais do IBGE, é de 65463 habitantes, sendo a 4º maior em população urbana e 3º em população do Norte de Minas, configurando-se como cidade-polo da microrregião do alto médio São Francisco. O bioma da região é composto pelo cerrado, matas secas, caatinga e veredas cobertas de buritis.

A densidade demográfica do município de Januária é de 9,83 hab./Km<sup>2</sup>, estando, portanto, bem superior à dos municípios de Bonito de Minas e Cônego Marinho. A cidade possui 15 escolas Estaduais, 08 Municipais e 01 Federal, bem como 03 escolas particulares e 06 instituições de ensino superior. O índice de analfabetismo entre crianças, e adultos com mais de 15 anos é de 19,4% da população, índice elevado se comparado aos dados do estado de Minas Gerais. A taxa de urbanização do município é de 63,13%, segundo dados do IBGE/2010, e o IDH está em 0,669 e o índice de Gini em 56,63. (IBGE (2013)

## 5.2 TRAJETÓRIAS DOS ENTREVISTADOS

Depois de caracterizada a região de Januária, cumpre ressaltar que a presente pesquisa teve como entrevistados os agricultores familiares, beneficiários dos programas de qualificação profissional, dos municípios de Januária, Minas Gerais, nas comunidades de Alegre, Barreiro do Alegre, Riacho da Cruz, São Bento, Tejuco, Barreiro do Tejuco, Brejo do Amparo e Comunidade do Sítio; no município de Cônego Marinho, nas comunidades de Candialzinho e Cachoeirinha; e, finalmente, no município de Bonito de Minas, nas comunidades de Raizama, Capim Pubo e Santo Antonio do Borrachudo, denominada aqui como região de Januária.

Essa denominação se deve ao fato de que os municípios de Bonito de Minas e Cônego Marinho já foram distritos de Januária, tendo sido emancipados nos anos de 1990, após os início dos Planos de Qualificação, já mencionados em no primeiro capítulo dessa tese. Outro fundamento que justifica tal denominação é o fato de os referidos municípios possuírem praticamente as mesmas características culturais, políticas e econômicas.

Outra informação relevante é a de que os dados que constam nesta pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas e observações, em visitas *in loco*, nas unidades de produção familiar dos agricultores familiares da região de Januária. Nas entrevistas realizadas com os moradores das comunidades, fica evidente que uma das características dessas unidades de produção familiar é o sentimento de “pertencimento” que os indivíduos possuem, pelo tempo e pela relação com a terra. Nesta pesquisa, foi verificado que mais de 90% dos entrevistados possuem essa relação desde que nasceram; ou seja, numa média de mais de 40 anos, esses indivíduos construíram esse sentimento de pertencimento e, quando são perguntados há quanto tempo moram na propriedade, a resposta é quase instantânea: “desde que nasci”.

Essa relação entre o nascimento, o uso da terra e o trabalho, faz com que os indivíduos entrevistados acreditem na possibilidade de interferência na rotina e no desenvolvimento desses lugares que, de maneira particular, certo ou errado, buscam com esperança, dias melhores.

As propriedades são pequenas e têm menos de 10 ha, sendo que as maiores são utilizadas por grupos familiares para criação de animais e ainda não foram divididas ou inventariadas. Vale ressaltar que essa estrutura fundiária permanece inalterada por várias gerações, conforme os entrevistados, e que são resultados de processos sócio-históricos da região.

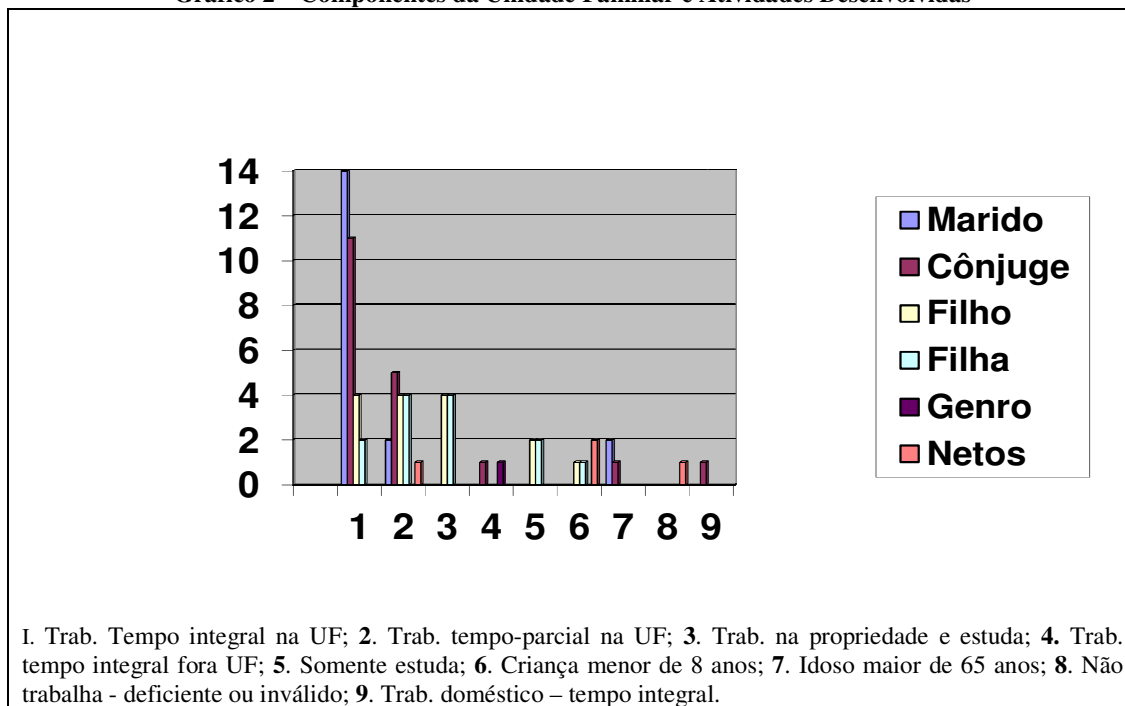
As famílias residentes nas referidas unidades de produção familiar, de acordo com os dados obtidos, são compostas de menos de cinco pessoas, cerca de 80%, sendo que 65% são compostos pelos casais e dois ou menos filhos. Isso não se deve a nenhum controle de natalidade, e sim pelo êxodo dos filhos em busca de trabalho e estudos em centros urbanos da região e de outros estados. Como não era de interesse da pesquisa aprofundar nesse fato, não foi apurado, numericamente, o percentual de filhos dos casais e nem dos que deixaram a propriedade.

**Tabela 1 – Caracterização da Unidade Familiar – Quantidade**

NÚMERO DE MEMBROS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
1	0	0
2	2	10
3	3	15
4	8	40
5	3	15
6	2	10
7	0	0
8	2	10
	20	100 %

Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir das entrevistas

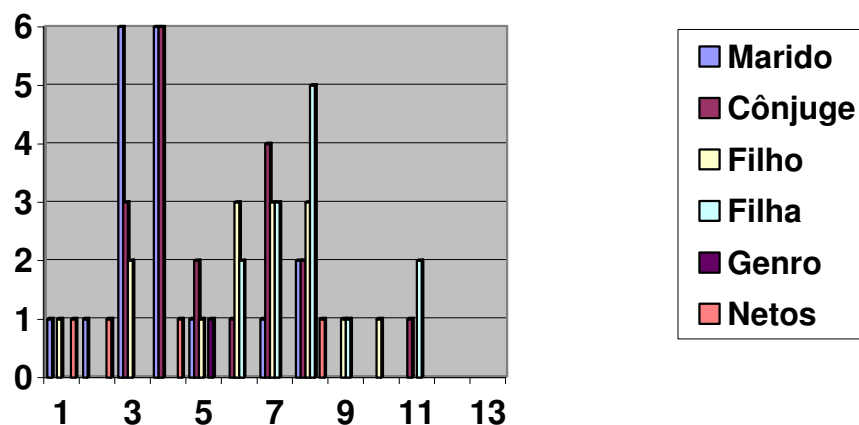
Quanto às atividades desenvolvidas pelos membros da unidade familiar - UF - estudada, foi constatado que os responsáveis pela família, mais de 70%, trabalham em tempo integral na propriedade, sendo que o restante possui trabalho apenas parcial ou não trabalha ativamente por ter idade maior de 65 anos. Já os cônjuges, na sua maioria, se dividem em trabalhos em tempo integral e parcial na unidade familiar. Os filhos desenvolvem alguma atividade na propriedade, apesar de ser de forma parcial, pois, ou estão estudando ou realizando trabalhos fora da propriedade, conforme dados constantes no gráfico:

**Gráfico 2 – Componentes da Unidade Familiar e Atividades Desenvolvidas**

Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir das entrevistas.

A escolaridade dos componentes da unidade familiar – UF - apresenta resultados em que o marido, ou chefe de família, tem um nível de escolarização, na maioria das vezes, bem menor que os outros membros: 70 % deles possuem quatro anos ou menos de estudos. Os filhos possuem um nível de escolarização melhor e, na sua maioria, ainda estão estudando, fato que permite prever uma melhora substancial no nível de escolarização das famílias pesquisadas, embora esse aumento na escolarização não garanta a permanência destes na unidade familiar.

**Gráfico 3 - Escolaridade dos Componentes das Unidades Familiares**

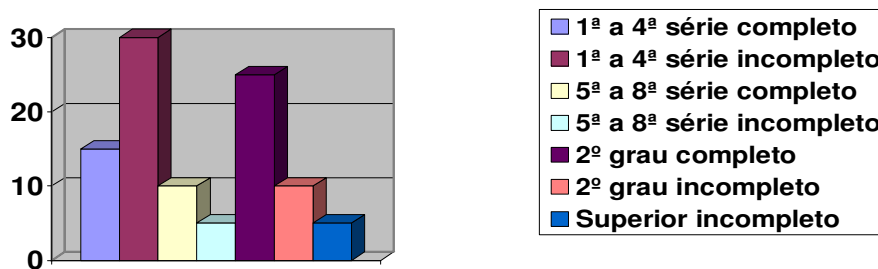


**LEGENDA: ESCOLARIDADE DOS MEMBROS DA FAMÍLIA:**

1. analfabeto – nunca estudou; 3. 1ª a 4ª série completo; 4. 1ª a 4ª série incompleto; 5. 5ª a 8ª série completo; 6. 5ª a 8ª série incompleto; 7. 2º grau completo; 8. 2º grau incompleto; 9. nível técnico; 10. superior completo; 11. superior incompleto; 12. Mestrado; 13. Doutorado.

FONTE: Dados obtidos pelo autor através das entrevistas.

Gráfico 4 - Escolaridade dos Entrevistados - em %



FONTE: Dados obtidos pelo autor a partir da entrevistas.

Apesar das transformações econômicas ocorridas nos últimos anos na economia brasileira, a renda das famílias entrevistadas não tem seguido a mesma proporção, uma vez que cerca de 90% dos entrevistados possui renda familiar entre zero e três salários mínimos. A renda dessas famílias é fruto do trabalho realizado basicamente pelo marido e a esposa. Vale ressaltar que, nos referidos valores, estão inseridos os benefícios concedidos pelos programas de transferência de renda implementados pelo Governo Federal, como o Bolsa Família.

Ao serem indagados sobre a renda familiar e as despesas, os entrevistados declararam, em sua grande maioria, que fazem a maior economia possível para não faltar recursos para o custeio das despesas básicas, como alimentação. Segundo a maior parte dos entrevistados, a renda é insuficiente para as despesas e declaram que, quando existe produção, há certo alívio por causa da melhoria na renda. Declaram, entretanto, que, nos dois últimos anos, a região têm sofrido com a estiagem e seus efeitos devastadores nas lavouras de feijão, milho e mandioca, que compõem a alimentação básica das famílias.

Sendo assim, fica evidente que a renda obtida pelas famílias entrevistadas com outras atividades precisa ser desviada para comprar gêneros alimentícios que antes eram produzidos na propriedade. Cabe ressaltar que a renda situada entre um a três salários somente acontece quando existe a produção. Assim, diante da situação encontrada no momento das entrevistas, a maioria das lavouras estava perdida e essa renda declarada, certamente, seria menor.

No que diz respeito ao fato de a renda familiar ser suficiente ou não para custear as despesas básicas das famílias entrevistadas, relacionam-se a seguir algumas das respostas dos entrevistados quando indagados sobre o referido assunto.



*Tem hora que falta. Agora mesmo eu pretendia ter terminado a casa de fazer biscoitos, mas as condições ainda não deram. (Alvina, Alegre).*

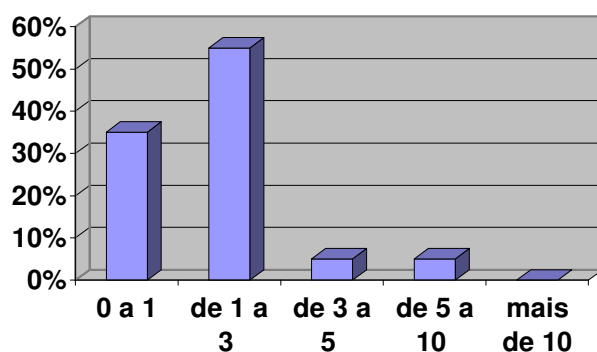
*Olha não dá não. Não dá porque aqui em casa tem que comprar remédios para pressão, remédio controlado pelo esposo. Mas dá para ir vivendo. (Itanézia, Alegre).*

*Na verdade, às vezes sim e às vezes não. Porque tem época que quando produz mais, alivia, quando não produz, aperta. A questão é a chuva está trazendo falta na produção.(João Evangelista, Raizama).*

*“Tem que ser. De acordo que a gente ganha que a gente gasta.” (Pedro, Tejuco).*

A seguir, será apresentado o gráfico resumo das entrevistas quanto a renda familiar dos entrevistados:

**Gráfico 5 - Renda Familiar dos Entrevistados - Base Salário Mínimo\***



\*Base: salário mínimo vigente em janeiro 2013, no valor de R\$ 678,00.

Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir das entrevistas.

Com relação aos bens materiais encontrados na propriedade durante a realização das entrevistas, vale destacar que a totalidade dos entrevistados possui fogão a gás, geladeira e liquidificador, e que 80% das casas possuem máquina de lavar roupas. O uso de computador e forno de micro-ondas e/ou elétrico é realizado por 25 % e 15%, respectivamente, das famílias. Somente uma das propriedades possuía ar condicionado e telefone fixo. Outro fato a considerar é o número de aparelhos celulares: 75 % dos entrevistados o possuem, que, apesar de não haver sinal de qualquer operadora na maioria dos locais. Os entrevistados argumentaram que possuem os referidos aparelhos a fim de utilizá-los quando se deslocarem para a cidade. A tabela a seguir evidencia tais informações.

**Tabela 2 – Bens Materiais  
Encontrados nas Unidades de Produção Familiar**

<b>BENS MATERIAIS</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Aparelho de som	12	08
Automóvel	06	14
Batedeira	09	11
Moto	11	09
Máquina de Lavar Roupa	15	05
Bicicleta	15	05
Parabólica	12	08
Ferro Elétrico	16	04
Rádio	16	04
Fogão a gás	20	00
Televisor	17	03
Fogão à lenha	17	03
Computador	05	15
DVD	14	06
Micro-ondas/forno elétrico	03	17
Linha telefone fixo	01	19
Geladeira	20	00
Liquidificador	20	00
Ar condicionado	01	19

Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir das entrevistas.

Em resumo, pôde-se observar que além dos entrevistados, a grande maioria do entorno também é composta de agricultores familiares, geralmente parentes de primeiro e segundo graus, e que estão na “lida” com a terra desde que nasceram, os quais carregam as tradições e os costumes herdados dos seus antepassados. A quase totalidade das propriedades são imóveis passados por herança de pais a filhos através de desmembramento de propriedades maiores e transformadas em minifúndios.

Esses agricultores trabalham quase que em tempo integral na propriedade, sendo que alguns deles possuem outra atividade não agrícola que compõe a renda familiar. Essa renda é relativamente baixa, devido a pouca produtividade por conta da falta de água nas propriedades e são completadas por aposentadorias e programas de distribuição de renda do governo federal. A escolaridade dos membros mais velhos da família é baixa, entretanto. Os filhos, além de possuírem uma escolaridade maior, na maioria, continuam estudando e garantido aumento dessa escolaridade por meio dos incentivos do governo. Dessa forma, o trabalho que eles executam na propriedade se realiza em tempo parcial. De uma maneira geral, esse agricultor familiar possui uma vida relativamente simples, muita esperança em dias melhores, mas apesar dos avanços na qualidade de vida nos últimos anos, ainda sofrem privações e acesso a bens e serviços do mundo urbano.

### 5.3 ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO

Nas unidades de produção familiar da região estudada, as atividades predominantes são lavoura e pecuária de corte ou de leite, e criação de animais de pequeno porte, tais como aves e suínos, em pequena quantidade. Dentre os cultivos, predominam o milho, o feijão, a cana, a mandioca e hortaliças. O plantio de arroz é esporádico devido à escassez de água, uma vez que não existem terras apropriadas e nem irrigação para esse cultivo.

A área destinada para plantio, geralmente, é pequena variando de meio a dois hectares. Somente um produtor de cana utiliza sete hectares de plantio. Já a área para pasto, para quem cria animais de maior porte (bovinos e caprinos), possui média de vinte e cinco hectares. Os criadores de suínos e galinhas utilizam para tal fim os fundos de quintais, com áreas de meio a dois hectares. A comercialização desses produtos só ocorre quando se produz excedente, sendo que quase a totalidade é para consumo de subsistência, conforme se verifica nas seguintes falas dos entrevistados:

*Quando sobra, vende farinha e tapioca. Só para consumo da família. (Maria Cecília, Riacho da Cruz).*

*Vendia para as escolas, quando a escola compra. Ano passado perdi muita coisa. (Gercina, Candéalzinho).*

*Vendo para o mercado de Januária e cidades vizinhas e Uberaba. Para as escolas, através da CONAB.” (Vicente, Comunidade de Sítio).*

*Quando tem excedente vende, mas é só para comer. (Nildete, Riacho da Cruz).*

Nessa perspectiva, quando a produção tem excedentes, os entrevistados não possuem escolhas em selecionar para quem vender. Uma das dificuldades é o transporte, e, devido a pouca produção, os produtos são comercializados na própria propriedade e nos lugares mais próximos, como as feiras do município. Financeiramente, para os entrevistados, é mais compensador, pois evita despesas e é venda certa.

Quando questionados se eles mudam de produto dependendo do preço de mercado, os agricultores entrevistados responderam que sim - 15% (3), não - 60% (12) e 25% (5) não se aplica porque ainda não comercializa produção. Dentre os pesquisados, 85% (17) relataram que não contratam serviços de fora da propriedade, e somente 15% (3) disseram que sim, ou esporadicamente.

Ao serem perguntados sobre a opinião a respeito da atividade agrícola nos dias de hoje, os entrevistados relataram que está difícil produzir na região - 75%, (15) e outros 25% (5) disseram que a atividade compensa, conforme os seguintes relatos:

*Sacrificada, e dura. Na atividade agrícola só entra nela quem gosta. Tem que ter paixão. Quem não gosta não enfrenta a barra não. (Chiquito, Cochos - Januária).*

*Na verdade não está compensando não. Mas a gente não tem outra solução. Se todos saírem da roça e vir para a cidade não dá, fica pior. A gente fica lá mesmo criando um porquinho, uma galinha, uma vaquinha. Antigamente, o gado era dinheiro em caixa, hoje não. A gente tem o gado gordo não vende, o gado magro não vende, tem o bezerro e não vende. Então, formou um caso sério. Então, o gado não é a solução. A gente tem por que gosta, acostumou, nasceu e criou mexendo com aquilo e não quer acabar. (João Evangelista, Raizama – Bonito de Minas).*

*Pra mim está bom. O que produz vende. Quem reclama da situação é porque quer. A coisa melhorou 100%. Hoje, tem tanta coisa para ajudar, bolsa renda, bolsa escola, bolsa família. Hoje, se o governo está ajudando, nós temos que fazer por onde e ajudar também. (Valdomiro, S. A. Borrachudo – Bonito de Minas).*

Em resumo, dentre as principais queixas a respeito da atividade agrícola, nos dias atuais, estão as condições climáticas, o acesso aos mercados e a falta de uma agricultura mecanizada, apesar de que, em alguns casos, ela exista em poucas propriedades.

#### 5.4 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS

Como foi discutido anteriormente nesta pesquisa, as políticas de qualificação e requalificação profissional possuem como objetivos principais, segundo o Governo Federal, a inclusão social com redução das desigualdades sociais; o crescimento profissional com geração de trabalho, emprego e renda, bem como o aumento de renda, produção ambientalmente sustentável e redução das desigualdades regionais; a promoção e expansão da cidadania e o fortalecimento da democracia. Assim, o agricultor familiar estaria sendo chamado a colocar em prática o “saber-fazer” apropriado durante a sua história de vida e sua qualificação, bem como a exercitar tais saberes nas atividades rurais.

Em conformidade com os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas na região de Januária, os agricultores familiares participaram de uma grande quantidade de cursos de qualificação, nas mais diversas áreas, com o objetivo de qualificar para a elaboração e

execução de projetos de crédito sustentáveis, bem como para o planejamento do crédito rural de custeio, investimento e de comercialização, na maioria das vezes, contemplando os arranjos produtivos locais.

Metodologicamente, o pré-requisito para o entrevistado seria “ter participado de curso de qualificação”. Dentre os entrevistados, esse fato se confirmou. O que causou surpresa foi o número de cursos que cada um participou: houve casos de participação de quinze a vinte cursos nas mais diversas áreas. Foi constatada uma média de sete cursos para cada entrevistado, nas áreas de Horticultura, Fabricação de Biscoitos, Apicultura, Artesanato com Sementes do Cerrado, Fruticultura, Criação de Pequenos Animais, Produção e Armazenamento de Pó de Frutas, Plantas Medicinais, Artesanato com Fibras Naturais, Produção de defumados, Cooperativismo e Associativismo, Produção de Cachaça, Saneamento Básico, Doces Cristalizados, Ovino Caprino, Cultivo de Milho e Feijão, Reaproveitamento de Alimentos, dentre outros.

A estrutura dos projetos de qualificação prevê uma descentralização das ações e parcerias com Instituições Públicas e privadas. Dessa forma, as entidades executoras são as mais diversas e a atuação das mesmas segue, na maioria das vezes, orientações das Comissões Municipais de Emprego e Renda. Outras vezes, se apresentam por meio de sindicatos, que recrutam pessoas das comunidades e formam as turmas via lideranças Comunitárias e Diretores de Escolas, que repassam as informações por meio de amizades.

Dentre as entidades executoras, os entrevistados citaram o Instituto Federal do Norte Minas, Campus de Januária, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), por meio do Sindicato dos Produtores Rurais, EMATER, a Cáritas Diocesana e algumas Fundações Educacionais.

Além disso, foi perguntado aos entrevistados se algum membro da unidade familiar participou de cursos de capacitação de gerenciamento. 45% (9) disseram que sim e 55% (11) disseram que não. Essa pergunta foi incluída no roteiro de entrevista porque, nos cursos específicos oferecidos, não se aprende a calcular os custos de produção, nem a elaborar um plano de negócios, os quais consistem em assuntos imprescindíveis para quem quer comercializar a produção e administrar os recursos disponibilizados para tal.

Para se ter uma ideia da influência dos referidos cursos para os entrevistados, perguntou-se quais as contribuições destes em suas vidas profissionais, na geração de emprego e renda e na vida pessoal e familiar. Estes aspectos são de grande relevância na transformação produtiva e na organização do trabalho dos agricultores. Na vida

profissional, constatou-se que 60% (12) dos entrevistados afirmaram que o curso trouxe uma nova atividade profissional que não conheciam e 40% (8) disseram que o curso contribuiu de forma significativa para o aprimoramento das técnicas nas atividades que já realizavam. Dessa forma, os cursos de qualificação se associaram a saberes profissionais, ora iniciando atividades antes desconhecidas, ora aprimorando técnicas das atividades que vinham sendo realizadas pelos agricultores familiares.

Quanto à geração de emprego e renda, 75% (15) dos entrevistados disseram que houve aumento da produção e da renda depois dos cursos e 25% (5) somente disseram que houve aumento da produção, pois não comercializam, ainda, os excedentes. Nesse sentido, as ações governamentais de geração de emprego e renda constituem um importante campo das políticas públicas para viabilizar desenvolvimento local. Outra reclamação por parte dos entrevistados, quando da realização da pesquisa, é a falta de ações e estratégias de fortalecimento das cadeias produtivas, principalmente no que se refere ao acesso aos mercados e à capacitação para gerenciamento.

No que diz respeito às contribuições dos cursos de qualificação na vida pessoal e familiar, quase a totalidade dos entrevistados reconhecem a contribuição dos cursos para melhoramento da vida pessoal e familiar, principalmente as mulheres, as quais passaram a desempenhar atividades no contexto do trabalho, além do doméstico.

A formação do trabalhador nas unidades de produção familiar se completa quando este se considera um profissional na atividade que desenvolve. Indagados sobre o tema, foi perguntado: “Você se considera um profissional na atividade que exerce hoje?”, 85% (17) disseram que sim, são profissionais e sabem fazer bem feito, e outros 15% (3) ainda possuem dúvida e acham que precisam aprender mais.

Em resumo, a qualificação Profissional possui relevância na produção e na vida dos agricultores entrevistados. Pode afirmar que o acesso à qualificação tem proporcionado diversificação e inaugurado outras formas de produção nessas unidades familiares, além de aprimorar as técnicas já existentes.

## 5.5 ORGANIZAÇÃO SOCIAL: AS PRÁTICAS DE CONVIVÊNCIA DOS ATORES

Nesta seção, analisam-se a participação dos entrevistados nas organizações sociais e sua convivência com os vizinhos de propriedade, a fim de se verificar em que grau eles se encontram nos atos de reciprocidade nas suas comunidades.

A cultura comunitária iniciada nos anos de 1980, com o incentivo à criação das associações e a valorização do campo, contribuíram para a formação de uma identidade, muitas vezes, institucional de organização, não contemplando os aspectos de sociabilidade e reciprocidade. Ademais, a exigência de se estar associado para obtenção de crédito e para fins de comprovação de tempo para aposentadoria em documentos como registro sindical ou associativo junto ao sindicato de trabalhadores rurais, colônia ou associação de pescadores, produtores ou outras entidades congêneres, contribui para o aumento das filiações.

Dentre os entrevistados, 95% (19) afirmam fazerem parte de uma associação ou cooperativa e somente 5% (1) dizem não serem associados, apesar de já terem feito parte de uma associação. Dos que não participam, a justificativa de saída foi por divergências internas com o grupo. Além de participarem de associações, 70% (14) dos entrevistados disseram participar de outros grupos como de artesanato, igreja, fundações de apoio, Comissões Municipais de Desenvolvimento Rural, dentre outros. Já com relação ao tempo de participação dos entrevistados nessas associações, pôde-se apurar uma média de 10 anos ou mais.

As relações com os vizinhos também foram mencionadas na pesquisa. Os entrevistados declararam, em geral, possuir boas relações. Alguns trocam dia de serviço na época de plantio ou colheita, bem como trocam mercadorias quando falta dinheiro. Pode-se apurar que, em muitos casos, existe grau de parentesco entre eles e a convivência torna-se mais fácil e solidária. Os desentendimentos acontecem, uma vez por outra, relacionados ao consumo de bebida alcoólica e questões familiares. Apesar de existirem poucos momentos de lazer nas comunidades, pois os entrevistados alegam que quase não existem, essas relações se fortalecem em momentos como as folias de reis, os jogos de truco e dominó, os grupos de oração e artesanato, o encontro nos bares da comunidade e o jogo de futebol do fim de semana.

As relações dos agricultores familiares com os outros no seu entorno, aparentemente, são boas e se configuram em processos de solidariedade e de ajuda mútua. Mas em algumas situações se percebe resquícios de individualização, principalmente por aqueles que se sobressaem melhor nas atividades de produção e comercialização. Far-se-á um aprofundamento dessa questão no capítulo seguinte.

## 5.6 PERSPECTIVAS E PROJETOS DOS ATORES: VÍNCULOS COM O MERCADO, PRODUÇÃO, RENDA, VIDA COMUNITÁRIA

A pesquisa realizada mostrou que quase a totalidade dos entrevistados mora nas propriedades desde que nasceram, ou seja, adquiriram uma identidade e uma relação de pertença com o local. Na entrevista, quando foram perguntados sobre o que achavam da vida na propriedade, a resposta, na sua grande maioria, foi instantânea “é boa”, ou “é ótima”. Eles citam o sossego, a tranquilidade, a liberdade de escolher a atividade que desejam trabalhar, a cultura, o apego pela terra e o que está sobre ela: plantas e animais.

No que diz respeito às dificuldades encontradas no dia-a-dia da propriedade, os entrevistados ressaltam a falta de água como um dos principais problemas nas unidades de produção, seguido da deficiência no acesso a essas unidades, devido a estradas ruins e falta de incentivo financeiro. A falta de chuva, realmente, é um grande problema na agricultura não irrigada, mas existem comunidades em que essa privação existe para consumo humano e animal, o que mina todo o esforço de tentativa de desenvolvimento nas formas tradicionais.

Como o aumento da renda é considerado um dos requisitos para melhoria da qualidade de vida, foi perguntado aos entrevistados sobre o que deveria ser feito, na opinião deles, para melhorar a renda na propriedade. A grande totalidade dos entrevistados volta a citar a falta de água e os recursos para investimento para minimizar o problema. Entre os entrevistados, o Sr. Faustino Rodrigues, da comunidade de Capim Pubo, Município de Bonito de Minas, demonstra uma possível solução para o problema: “Acho que hoje é preciso voltar alguns incentivos que tivemos antes. Mas cursos que façam com que a gente aprenda a viver com a seca. O semiárido é muito seco. A gente tem que aprender a conviver.” Dessa forma, conviver com o semiárido passaria a ser um modo de viver e produzir no campo, respeitando a cultura, construindo processos e criando possibilidades de convivência com as adversidades climáticas.

Quanto à questão dos investimentos financeiros, os entrevistados relataram que não seria problema conseguir recurso junto ao Banco do Nordeste e Banco do Brasil, através do PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, mas o problema relatado por eles é que seria necessário pagar empréstimos anteriores para se obter crédito. Esses empréstimos feitos não foram quitados, na sua maioria, por perda da produção de dois anos anteriores. Os agricultores familiares que tiveram essas perdas em



2011 e 2012 estavam esperando aceno do governo para perdão ou a renegociação dos empréstimos de operações de custeio e investimento, contratadas no âmbito do PRONAF, executado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

No que se refere ao acesso dos serviços de assistência técnica nas unidades de produção familiar, os entrevistados disseram que possuem acesso quando necessário - 45% (9) ; que não possuem acesso - 30% (6) e que, esporadicamente, isso acontece na propriedade - 25% (5). Segundo eles, a EMATER seria a principal parceira nas suas atividades de produção, seguidas pela Cáritas Diocesana, SENAR e IFNMG-Campus Januária.

Diante dos relatos obtidos, o referido serviço de assistência técnica ainda é muito precário na região, não sendo disponibilizado sempre que o agricultor necessita, salvo algumas iniciativas e projetos recebidos de fora. Os entrevistados reconhecem a importância dessa assistência técnica como instrumento de suporte produtivo para agricultura, uma vez que, sendo uma atividade de alto risco, toda a tecnologia empregada seria bem vinda. Perguntados se essa assistência tem contribuído para aumento da produção e da renda, 60% disseram que sim, 30% disseram que não e 10% disseram que contribui mais ou menos. Os que responderam negativamente são os mesmos que não possuem acesso à assistência nenhuma, conforme a pergunta anterior.

Consideradas as dificuldades relatadas pelos agricultores familiares, foi feita uma pergunta sobre qual seria a motivação de continuar morando e trabalhando na propriedade. Novamente foi verificado um sentimento de pertença nas respostas:

*Paixão. Chiquito (Riacho dos Cochos).*

*O que motiva porque é o lugar da gente, o lugar é tranquilo, se faz uma horta, mexe com um crochê. Faz outra coisa. Você não fica parado só naquilo. O motivo maior é a tranquilidade. Itanézia (Alegre).*

*Ave Maria de cidade. Aqui é o sossego. Aqui nos não temos condições financeiras, mas tem a paz. Aqui somos todos parentes. Maria das Graças (B. Tejuco).*

*Quando você tem filhos e constrói uma família, então, você tem que ter essa estrutura, essa força para poder estar dando continuidade na vida. Aqui é muito bom, pra mim é mais prazeroso do que sair daqui e morar na cidade grande.” Neusa (Riacho da Cruz).*

*Eu acho que nasci com natureza de povo da roça. Eu amo a natureza, eu amo a terra... Eu não volto para a cidade por dinheiro nenhum. Nildete (Riacho da Cruz)*

Para se ter uma noção do grau de otimismo desses agricultores familiares entrevistados, bem como para verificar se houve ou não alguma melhora da qualidade de vida, na vida comunitária, na renda familiar, nas atividades de trabalho e no acesso aos mercados, foi fracionado o questionamento em três fases: há cinco anos, hoje e daqui a cinco anos. Os relatos constam nas tabelas que se seguem:

**Tabela 3 - Mudanças Na Qualidade de Vida Na Perspectiva Dos Entrevistados**

<b>Qualidade de vida</b>	<b>Melhorou/acha que melhora</b>	<b>Piorou/acha que vai piorar</b>	<b>Não mudou/ não vai mudar</b>
De cinco anos para cá	85%	10%	5%
Daqui a cinco anos	90%	10%	0%

Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir das entrevistas.

**Tabela 4 - Mudanças na Renda Familiar na Perspectiva dos Entrevistados**

<b>Renda familiar</b>	<b>Melhorou/acha que melhora</b>	<b>Piorou/acha que vai piorar</b>	<b>Não mudou/ não vai mudar</b>
De cinco anos para cá	90%	0%	10%
Daqui a cinco anos	90%	0%	10%

Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir das entrevistas.

**Tabela 5 - Mudanças na Vida Comunitária na Perspectiva dos Entrevistados**

<b>Vida comunitária</b>	<b>Melhorou/acha que melhora</b>	<b>Piorou/acha que vai piorar</b>	<b>Não mudou/ não vai mudar</b>
De cinco anos para cá	85%	5%	10%
Daqui a cinco anos	85%	10%	5%

Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir das entrevistas.

**Tabela 6- Mudanças nas Atividades de Trabalho na Perspectiva dos Entrevistados**

<b>Atividades trabalho</b>	<b>Melhorou/acha que melhora</b>	<b>Piorou/acha que vai piorar</b>	<b>Não mudou/ não vai mudar</b>
De cinco anos para cá	90%	0%	10%
Daqui a cinco anos	95%	5%	0%

Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir das entrevistas.

**Tabela 7 - Mudanças no Acesso aos Mercados na Perspectiva Dos Entrevistados**

<b>Acesso aos mercados</b>	<b>Melhorou/acha que melhora</b>	<b>Piorou/acha que vai piorar</b>	<b>Não mudou/ não vai mudar</b>
De cinco anos para cá	55%	35%	10%
Daqui a cinco anos	95%	5%	0%

Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir das entrevistas.

De acordo com os dados apresentados, a qualidade de vida, renda, atividades de trabalho e a vida comunitária tem melhorado, para a maioria dos entrevistados (de 85 a 90%), nos últimos cinco anos. Somente o quesito “acesso aos mercados” não acompanhou os outros resultados, ficando com 55%. No que diz respeito aos mesmos quesitos, agora com a perspectiva de futuro, nota-se otimismo pela maioria dos entrevistados, ao afirmarem que a tendência é melhorar nos próximos cinco anos, ou pelo menos esperança de melhora.

Perguntados sobre como estaria a vida deles naquele momento da entrevista, 10% dos entrevistados responderam que estava ruim, 20% disseram que estava mais ou menos e o restante, 70%, disseram que estava boa. Dos que responderam “boa”, notou-se certo otimismo por parte dos entrevistados, o que pode ser verificado na fala de alguns deles, que retrata esse contexto:

Na verdade, eu sempre acostumo de dizer que está bem. Porque a gente agradece a Deus a saúde. Sempre eu e a família estamos bem. Dívida a gente nunca livra dela, tem que colocar o chapéu aonde o braço alcança. Eu costumo dizer que eu gosto de dever para o banco, porque, na verdade, a gente faz um PRONAF e paga uma vez por ano. E a gente faz uma compra numa loja e todo mês tem que pagar. Eu gosto muito de envolver nessas coisas aí, pois a gente faz uns cálculos. E é como eu disse, só não pode colocar o chapéu aonde o braço alcança. João Evangelista (Rancharia).

Está muito boa, porque eu estou trabalhando. Estou com esperança de que agora para frente possa estar surgindo varia mudanças. Estou ajudando mais a comunidade. Neusa (Riacho da Cruz).

Endividado até o eixo, mas estou satisfeito que eu estou produzindo e conseguindo pagar. Eu tenho perspectiva de melhora. Vicente (Com. do Sítio).

Diante desses relatos, pode dizer que existe certo grau de otimismo e esperança dos entrevistados, apesar das adversidades, na melhoria das condições de vida e de trabalho.

No que diz respeito ao processo sucessório na agricultura familiar, a continuidade do trabalho dos pais nesse contexto é muito importante para a manutenção das unidades de produção pelos filhos. Esse processo vai depender de alternativas concretas de sucesso do empreendimento familiar e das relações com o trabalho e a família dos mais jovens.

Nessa perspectiva, perguntou-se aos entrevistados “O que você espera do futuro para seus filhos em relação à propriedade?”, a fim de investigar como estaria esse processo nas realidades locais. Os resultados obtidos foram os seguintes: 40% têm certeza que os filhos

não darão continuidade ao trabalho na propriedade, outros 40% ainda têm esperança que algum filho continue, 15 % disseram que os filhos vão continuar o trabalho, e 5% não possui filhos herdeiros. Nota-se que, no futuro, vai existir uma descontinuidade no trabalho dessas unidades de produção se os resultados se confirmarem.

## 6 A QUALIFICAÇÃO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS AGRICULTORES FAMILIARES

*“[...] quando se trata de história recente, feliz o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstituir comportamentos, sensibilidades de uma época!” [...] os registros não refletem a micro sociologia do poder e não captam a atmosfera do grupo, os sorrisos, os olhares, a forma como as palavras são colocadas”.*

*Alfredo Bosi<sup>26</sup>*

Neste capítulo, busca-se realizar a análise dos relatos dos entrevistados – os agricultores familiares da região de Januária – MG, beneficiários dos programas de qualificação profissional descritos no Capítulo V desta pesquisa, a fim de identificar, na fala desses atores, as singularidades e demais aspectos inerentes a suas dinâmicas de ação.

Assim, objetiva-se realizar uma interpretação dos discursos presentes nessas falas, como estratégias de rejeição, negociação ou de subordinação às estruturas de reprodução das suas condições econômicas e sociais. Em suma, o presente capítulo pretende estabelecer conexões entre o empírico e o teórico discutidos até aqui nessa tese.

Vale ressaltar que será considerada a heterogeneidade das referidas ações e falas, mas sempre buscando destacar as aproximações e convergências que se apresentarem nas análises, a fim de verificar se os atores estabelecem ou não, a partir das qualificações, mudanças nas relações com a terra, com o trabalho, com a produção e o mercado. Em outras palavras, intenta-se investigar se houve ou não influência dos modelos de qualificação profissional em suas trajetórias e, caso isso se confirme, serão analisados os impactos dessas influências na vida dos agricultores familiares entrevistados.

Os programas de capacitação profissional, responsáveis pela qualificação dos entrevistados, conforme descritos no Capítulo 1 desta tese, inserem-se como ações importantes no desenvolvimento das capacidades produtivas, ou inserção de novas capacidades, no âmbito do universo rural.

---

<sup>26</sup> Alfredo Bosi, Crítico e historiador literário, ensaísta e professor. Autor do livro *O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social*.

Na pesquisa qualitativa, adotou-se o instrumento da entrevista, a qual proporciona maior interação com os atores, de modo a se compreender suas experiências, opiniões e ideias sobre o tema proposto para, dessa forma, obter um melhor acesso aos entendimentos e interpretações dos eventos pesquisados.

Para efetivar tais análises, proceder-se-á à retomada dos conceitos explorados na investigação desta tese, tais como os de qualificação profissional, transformação produtiva e social, e identidade sócio-profissional, no intuito de investigar, a partir da capacidade reflexiva dos referidos atores, o modo como tais processos interferem na realidade em que os entrevistados vivem, ao percebê-los e representá-los, ou não, por meio de suas identidades profissionais.

Diante desse cenário, questiona-se: em que medida a apropriação dos conhecimentos e das tecnologias difundidas na qualificação seria responsável para a construção das identidades profissionais? Essas identidades, no contexto das realidades dos agricultores familiares da região de Januária, bem como no das transformações econômicas globalizadas, anteriormente descritas nos capítulos 3 e 4, serão revisitadas como estratégias de organização produtiva e social e entendidas, aqui, como responsáveis pela sobrevivência da agricultura familiar, no novo contexto, bem como pela geração de emprego e renda e melhores condições de vida no campo.

Considerando a estrutura produtiva, o acesso aos recursos para colocar em prática a qualificação depende das estratégias que cada entrevistado usa ao lidar com os recursos naturais e culturais no seu campo de ação. As relações sociais aparecem em paralelo como dimensão essencial na vida pessoal e coletiva dos entrevistados, que podem, ou não, se apresentar como elementos de mudança e transformação social.

Quanto à estruturação do presente capítulo, cumpre ressaltar que os aspectos a serem abordados dividir-se-ão em quatro seções, sendo estas relacionadas aos objetivos e hipóteses formuladas no projeto desta tese. A primeira das seções ampliará o que se afirmou em uma das hipóteses, bem como apresentará o processo de qualificação como proposta construída a partir de uma determinada demanda, ou imposta pelo modelo de desenvolvimento. Assim, será possível considerar, numa visão macro, a qualificação profissional como componente de um modelo de desenvolvimento para o campo.

Em seguida, na segunda seção, considerando o universo dos entrevistados, serão abordadas as influências ou não das políticas públicas de qualificação, no caso o PLANFOR e o PNQ, na construção das identidades profissionais dos referidos atores.

Já na terceira seção, e a partir das abordagens desenvolvidas na seção anterior sobre as identidades, serão investigadas as mudanças, ou não, na condução das atividades produtivas, na sua organização e no acesso aos mercados e à renda.

Por fim, na quarta seção, analisar-se-á, com base nos relatos dos entrevistados, se houve ou não mudanças em práticas sociais, bem como quais as influências das qualificações profissionais no referido processo.

## 6.1 A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL CONSTRUÍDA: DEMANDA DOS SUJEITOS, OU IMPOSIÇÃO CONVENCIONAL DE DESENVOLVIMENTO

A aplicação da ciência no processo produtivo, principalmente no campo, permitiu um aumento significativo na produção e produtividade e, conseqüentemente, uma queda considerável nos custos de produção capitalista. Esse modelo de desenvolvimento rural, bem como a intensificação do capitalismo no campo, acarretaram problemas de ordem social, que foram objeto de estudo de várias correntes de pensamento. Um marco histórico dessa preocupação surge com Lênin (1985), o qual afirma que o referido processo levaria ao surgimento de classes antagônicas no meio rural, onde uma pequena parcela dos camponeses iriam se capitalizar e se integrar, e, a outra, a grande maioria, seria convertida em proletariado.

Outra corrente de pensamento, como a de Kautsky (1980), retoma tal discussão, afirmando que ocorreria uma superioridade técnica na exploração capitalista no campo, em se comparando com a agricultura familiar. Esse fato seria responsável pela formação de um trabalhador camponês disfarçado para o capital, devido a sua falta de capacidade de incorporar os avanços e a estrutura capitalista em sua produção e ao acesso aos mercados. Essa situação, com o passar dos anos, faria com que o agricultor camponês que não se enquadrasse nesses moldes fosse uma espécie em extinção no meio rural.

Diferentemente de Lênin e Kautsky, Chayanov (1985) permitiu, de certa maneira e teoricamente, a compreensão dos processos internos de funcionamento das unidades de produção familiar, bem como o entendimento das potencialidades da agricultura camponesa nas “ditas” sociedades modernas. Os estudos de Chayanov se concentravam em descobrir quais eram as estratégias de sobrevivência do agricultor camponês nas unidades de produção. Segundo tal autor, havia uma particularidade cognitiva que o afastava da

natureza mercantil das relações capitalistas introduzidas no meio rural. Os trabalhos que o indivíduo desempenhava para alcançar os meios de produção e a produtividade estariam relacionados, em primeiro lugar, com as necessidades de sobrevivência da sua família.

Conforme já foi ressaltado, apesar dos estudos de Chayanov terem sido realizados no início do século XX para o campesinato russo, eles possuem uma lógica teórica que permite entender esse processo de “teimosia” dos camponeses de continuar existindo no meio rural. No Brasil, as diversas formas sociais presentes no campo, com o decorrer dos anos, levaram muitos pesquisadores a questionarem sobre a natureza econômica e social e a sobrevivência dos grupos sociais presentes no campo.

A qualificação profissional se insere nesse universo com a finalidade de levar tecnologia a essa parcela da população rural, reformular os meios de produção e tornar possível o seu encaixe na estrutura capitalista. Como se viu no primeiro capítulo desta tese, o avanço tecnológico, aliado aos processos de produção global, passaram a alterar as relações de produção e de trabalho. Esse processo tem criado uma série de situações que interferem nas conquistas dos trabalhadores, na individualização das relações e maximização da exploração da força de trabalho. Diante desse novo contexto, a qualificação surge como elemento importante no cenário da reformulação das relações de produção e de trabalho, baseado no desenvolvimento das competências profissionais.

Ainda no Capítulo 1, foi exposto que a divisão social do trabalho acarreta um processo de desqualificação do trabalhador, e, segundo Castioni (2002), utilizando-se das ideias de Smith (1985), cabe aos governos realizar gastos com a educação/qualificação para amenizar o problema apresentado. É exatamente este o ponto que se pretende discutir: os cursos de qualificação profissional propostos nos planos PLANFOR e PNQ, como política pública, são estruturados como elementos de um modelo de desenvolvimento. Esse modelo, formatado pelos grandes grupos econômicos globalizados e gestados pelos mecanismos de acumulação de capital, reformula as estruturas e as relações sociais.

Segundo Castioni (2002), o referido modelo acaba por urbanizar o setor rural e uniformizar o setor urbano, intensificando o individualismo e massificando a cultura. A mais importante consequência disso é o fato de, esse modelo modificar os padrões sociais para reproduzi-lo e adequá-lo, acentuando a sociedade de consumo e acarretando uma fragmentação de valores, de cultura, da política e das economias. A qualificação se insere nesse contexto de reestruturação capitalista de produção, como responsável em levar aos



trabalhadores rurais e urbanos a ferramenta principal, capaz de alavancar o sucesso em suas trajetórias de vida e de trabalho.

No entanto, o agricultor familiar, ao se apresentar sem uma identidade profissional, e sem possuir o devido reconhecimento social das suas atividades agrícolas, necessita de formas de transformação produtiva e de organização social, tanto institucional como culturalmente. Diante disso, a qualificação profissional funciona como ponto de partida para que se iniciem essas transformações, tanto produtivas como sociais, ambas condicionantes imprescindíveis para formação da referida identidade.

Por meio dos programas governamentais desenvolvidos, conforme já ressaltado, os agricultores familiares receberam uma grande quantidade de cursos de qualificação, nas mais diversas áreas, com o objetivo de capacitarem-se para a elaboração e execução de projetos de crédito sustentáveis, bem como para o planejamento do crédito rural de custeio, investimento e de comercialização, na maioria das vezes contemplando os APL'S (arranjos produtivos locais). A inclusão desses programas de qualificação profissional nas comunidades rurais e nos assentamento da reforma agrária visa, também, estimular a economia, a geração de renda, a produtividade e a empregabilidade, reduzindo, assim, o deslocamento dessas famílias para as cidades.

Para Castioni (2002), o governo, por meio do Ministério do Trabalho, acabou por difundir e dissimular, via PLANFOR, e posteriormente o PNQ, noções ideológicas que vieram do setor produtivo, da gerência e de seus representantes dentro do Conselho do FAT, apresentando o discurso da competência. A educação passa a ser não um problema social, mas sim econômico. Uma vez que, a falta dela e da competência profissional, passam a ser problemas potenciais que prejudicam a competitividade das empresas no cenário globalizado.

As noções de qualificação, expressas nas dimensões conceitual, cultural e experimental, no Capítulo 2 desta tese, apontam para uma diminuição do sentido dessas noções, de modo que a qualificação cede lugar à noção de competência, carregando apenas a dimensão experimental e o caráter técnico do trabalho. Assim, os cursos de qualificação, bem como o caráter pedagógico da competência, desvincularam da qualificação seus aspectos políticos e sociais do mundo do trabalho.

No cenário político, a transição entre os governos FHC e LULA, por razões ideológicas, prometia uma mudança de paradigma em relação à qualificação e sua estrutura. O PNQ foi gestado reconhecendo os avanços do PLANFOR, mas dentro de um

novo contexto: o referido programa se propõe a introduzir mudanças pontuais visando uma reorientação do modelo de desenvolvimento. A qualificação por demanda do mercado de trabalho não seria mais o foco principal. O foco passou a ser a expansão do mercado de consumo por meio da incorporação de mais famílias ao mercado consumidor.

Ainda, conforme Peixoto (2008), houve um aumento das cargas horárias médias dos cursos oferecidos, bem como uma prioridade de articulação com a educação básica e a educação de jovens e adultos e, segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), a qualificação é vista como uma “[...] construção social associada à cidadania como forma de contribuir para a democratização das relações de trabalho.” (PEIXOTO 2008, p. 80).

Desse modo, o PNQ amplia a concepção do PLANFOR do ponto de vista da classe trabalhadora e dos sindicatos. Segundo Peixoto (2008), as intenções das diretrizes do PNQ, como a educação integral buscando o “empoderamento” dos beneficiários do programa, não atingiram o propósito esperado, esbarrando sempre nas limitações estruturais do Estado brasileiro. Dentre essas limitações pode-se citar a falta de ações coordenadas em níveis federal, estadual e municipal, nos aspectos que envolvem os beneficiários dos referidos programas, além da escassez de políticas que visem uma melhor distribuição de renda.

Ao contrário, a maioria das ações, e salvo situações pontuais e programas específicos, continuam sendo de formação profissional em massa e o custeio permanece sendo público para reprodução dessa força de trabalho. Assim, a noção de empregabilidade se mantém, e o sistema produtivo transfere ao trabalhador a responsabilidade de estar empregado ou integrado, devendo este se adequar às exigências de qualificação.

Como foi discutido anteriormente no mesmo capítulo, existem mais convergências do que divergências nos dois planos de qualificação – PLANFOR E PNQ. As diferenças entre ambos são pontuais e de semântica. Constatou-se que tais programas carregaram a mesma ideologia e possuíam igual concepção de educação, a qual não foi encarada como um processo. Para as referidas políticas, o aluno é visto como “treinando”, e após o curso, “treinado”, conforme as necessidades econômicas de mercado.

Nesse contexto, a demanda, sedenta por qualificação, volta à sala de aula, uma vez que os indivíduos que a compõem não tiveram acesso à educação formal em tempo hábil. Além disso, justificam também o retorno à sala de aula por questões de sobrevivência e de subsistência. Ademais, com o acesso à informação cada vez mais fácil, não se poderia ficar de fora dessa nova realidade; seria preciso conhecer para integrar. Portanto, a

responsabilidade de estar ou não integrado e gerando produção de renda é transferida aos produtores rurais familiares, os quais, muitas vezes possuidores de tradição cultural e estrutura camponesa, acabam sendo seduzidos pela ideia propagada pelo governo de que apenas indivíduos capazes de adquirir competências possuem mais chances de se inserirem numa nova realidade rural.

Todo esse cenário se reproduz na fala dos entrevistados, quando estes tratam da quantidade de cursos que cada um realizou nas mais diversas áreas, bem como quando tratam da importância que foi dada a cada um deles, mesmo não sendo apropriados nem aplicados na produção. Durante a pesquisa, foi constatado que muitos dos entrevistados chegaram a fazer até vinte e três cursos nas mais diversas áreas. Em geral, pôde-se calcular uma média de sete cursos realizados para cada entrevistado. Os cursos variavam, na sua maioria, entre agricultura e pecuária, sendo outros nas áreas de extrativismo, associativismo e processamentos de produtos agropecuários.

Os cursos de qualificação profissional, em sua estrutura curricular, nem sempre estavam preocupados com o contexto do público alvo. A busca da convivência dessas populações com as condições adversas do semiárido pode ser uma das saídas para incrementar e diversificar a produção na região pesquisada, a de Januária, MG.

A sustentação da agricultura familiar, em termos sociais e econômicos, diante desse modelo de desenvolvimento, somente se dará se houver práticas tecnológicas e ambientais que combinem com os saberes tradicionais. E somente se estas forem ressignificadas e apropriadas pelos atores, num processo de resistência e convivência e inseridas no contexto do semiárido. Um dos entrevistados, o Senhor Faustino Rodrigues, da comunidade de Capim Pubo, Município de Bonito de Minas, em seus anos de experiência, ressaltou essa preocupação, afirmando que é necessária a volta dos cursos de qualificação com uma nova roupagem. Para ele, os cursos precisam trabalhar com as questões do contexto do clima da região: “Mas cursos que façam com que a gente aprenda a viver (*sic*) com a seca. O semiárido é muito seco. A gente tem que aprender a conviver”.

Assim, conviver com o semiárido passaria a ser um modo de viver e produzir no campo, respeitando a cultura, construindo processos e criando possibilidades de interação com as adversidades climáticas. Algumas ações nesse sentido têm sido aplicadas na região, por parte de organizações não governamentais como a Cáritas Diocesana de Januária, ligada à Cáritas Brasileira. Essa entidade, como parte da Igreja Católica, desenvolve trabalhos na região de Januária e cidades circunvizinhas. Em sua missão, faz-se presente o

compromisso explícito, por meio de seus estatutos, de promover e animar o serviço da solidariedade e participar da defesa da vida, bem como de trabalhar com a organização popular a partir dos excluídos e excluídas, e também de trabalhar para a conquista da cidadania das populações que habitam o semiárido brasileiro. Uma das suas ações na região é a construção de cisternas para captação de água das chuvas em comunidades onde existe a falta de água potável para consumo humano e animal.

Assim, se pode afirmar que as qualificações profissionais dos agricultores familiares nos programas governamentais atendem ao modelo de desenvolvimento proposto, não se preocupando com o cenário e a compreensão dos processos que ocorrem com as famílias rurais e suas especificidades. Esse agricultor familiar demanda de outras políticas, que não considerem o seu espaço apenas como de produção agrícola, mas também como local de possibilidades não agrícolas. E, ainda, é necessário considerar a qualificação como ponte entre o conhecimento operativo e o conhecimento científico, capaz de fazer com que se estabeleça a convivência com as adversidades climáticas e o contexto social, cultural e econômico no qual estão inseridos. Dessa forma, o campo assumiria identidade própria enquanto objeto de análise das políticas públicas, e não como passagem para o urbano e seu modelo de desenvolvimento.

## 6.2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL ATRAVÉS DAS QUALIFICAÇÕES TÉCNICAS: VALORIZAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

O processo de construção da identidade profissional dos beneficiários dos programas de qualificação se inicia a partir do momento em que eles se apropriam dos conhecimentos tecnológicos apreendidos nos cursos realizados, de modo a colocá-los em prática nas unidades de produção familiar. Posteriormente, esse processo se consolida com a validação pelo mercado e pelos ganhos econômicos gerados na comercialização. Mas tal identidade somente se efetivará, de fato, após esta dinâmica: apropriação, produção, mercado e geração de renda, se forem construídas as relações sociais dentro da organização produtiva, ou seja, se houver aquisição de um significado social que vai além dos aspectos econômicos.

No livro *As consequências da modernidade*, de Giddens (1991), é estabelecida uma relação entre “política emancipatória e política de vida”, ressaltando as conexões entre o

local e o global como formas de análises e abordagens. E mais, “[...] tanto a política emancipatória como a da vida têm que ser vinculadas a essas conexões, dada a influência germinante das ações globalizadas.” (GIDDENS, 1991, p. 137). Ainda, segundo o autor, a auto-realização é indispensável e torna-se fundamental para a auto-identidade.

Como o reconhecimento da profissão remete-nos ao estudo da sociologia das profissões, que trata a identidade profissional, ora como formas funcionais que adequam os indivíduos à estrutura social, ora por serem reconhecidas como habilidades socialmente úteis, como foi ressaltado no Capítulo 3. Assim, são essas formas funcionais que, através da especialização, diminuem o desconforto da competição por parte dos indivíduos, proporcionando regras que orientam suas condutas.

Dessa forma, segundo Giuliani (1997, p.102-103), somente o reconhecimento profissional, a construção social e as mudanças de interesse, muitas vezes econômicos, farão com que uma ocupação seja reconhecida e tenha o *status* de profissão. Caberia à sociologia das profissões, segundo ele, estudar essas relações, interações, produzidas e reproduzidas pelos atores.

O referido autor ressalta que o fator determinante para a profissionalização seria a capacidade de os profissionais exercerem o controle sobre as necessidades dos clientes e encontrar maneiras de satisfazê-las. Os clientes passam a avaliar a qualidade do serviço ou produto e a reivindicar maior espaço nas relações. Entretanto, a habilidade específica continuará sendo o destaque sobre o grande contingente de produtores, por meio da qual se adquire autoridade e certo grau de autonomia na gestão das atividades.

A qualificação, nessa perspectiva, pode ser considerada uma construção social, conforme analisado no Capítulo 1. Em condições pedagógicas específicas, ela seria um elemento importante para gerar oportunidades de transformações produtivas e sociais no meio rural. Além disso, assume outras estratégias de enfrentamento e/ou convivência com modelo de desenvolvimento vigente.

Esse modelo de desenvolvimento no campo pressupõe um agricultor profissionalizado, dinâmico e responsável pela condução desse desenvolvimento. Imagina-se um agricultor, principalmente o agricultor familiar, inserido nos mercados, mesmo que apenas em nível local, e também possuidor de técnicas e tecnologias que acompanham toda a cadeia produtiva. No entanto, o que se constata na agricultura brasileira é, salvo algumas iniciativas isoladas e pontuais, uma realidade bastante diferente, que convive com

problemas de falta de especialização/qualificação, crédito, mercado e terras suficientes, condições básicas para formação de uma identidade profissional para exercer a “profissão”.

A inclusão da agricultura familiar no âmbito das discussões governamentais e nos debates sobre desenvolvimento rural, na última década, tem sido de grande importância para fomentar políticas públicas e projetos de melhoria do nível de renda, bem como para contribuir com o provimento do abastecimento alimentar das áreas urbanas com produtos produzidos de forma sustentável. No entanto, a formação de uma identidade profissional para os agricultores familiares não acontece naturalmente pelos processos sociais, e sim por mudanças nas estruturas produtivas e nas formas organizativas da sociedade. Assim, a identidade profissional dos agricultores está relacionada com a qualificação e ao acesso a tecnologia de produção, com o uso da terra, com o crédito, ao mercado e, principalmente, ao reconhecimento social da profissão de agricultor.

O agricultor familiar e beneficiário dos programas de qualificação, participante desta pesquisa como entrevistado, mostrou-se intimamente ligado à terra. Uma das características dessas unidades de produção familiar é o sentimento de “pertencimento” que os indivíduos possuem, pelo tempo e pela relação com o lugar. Foi verificado que quase a totalidade dos entrevistados possuem, desde que nasceram, essa intimidade com o lugar. Essa relação entre nascimento, o uso da terra e o trabalho faz com que esses indivíduos acreditem em suas identidades enquanto agricultores tradicionais.

É notório que o respeito ao conhecimento do senso comum local contribui para o entrelaçamento dos saberes técnicos e científicos essenciais para que se atinjam novos patamares de qualidade de vida e de uma identidade profissional que seja reconhecida socialmente. Conforme o Grupo Permanente de Trabalho em Educação no Campo<sup>27</sup>:

[...] *Relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo* – O sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, se os sujeitos não se sentirem pertencentes ao campo ou à cidade não podem desenvolver suas competências, seus valores. Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e é este sentimento que faz com que possam defender as suas idéias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração. São esses sentimentos fundamentais na formação da identidade com o campo ou com a cidade. Ao lutar pelo direito à terra e pela educação, os sujeitos vão recriando as suas pertenças, reconstruindo a sua identidade com a terra e com a sua comunidade. Isso é um demarcador de diferença entre campo e cidade, sem serem excludentes, porque os sentimentos

---

<sup>27</sup> O GPT – Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo foi instituído através da Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003, com a atribuição de articular as ações do Ministério da Educação pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

dos que vivem na e da terra com todo o ecossistema não são os mesmos para os que vivem na cidade.” (Brasil, 2003, p. 32. Grifos dos autores)

Nessa perspectiva, abre-se a possibilidade de aceitação de interferência nas relações de trabalho e produção, na rotina e no processo de desenvolvimento desses lugares. Cada um, à sua maneira, usando suas estratégias, busca com esperança dias melhores. Essa identidade sociocultural, segundo Gehlen (1994, p. 58), remete ao reconhecimento, pelos próprios agricultores, dos elementos constituintes dos modos de vida e dos valores culturais de cada um. A valorização da experiência acumulada, desde o nascimento, é uma forma de afirmação dessa identidade.

A aceitação dessas interferências de tecnificação do trabalho com a especialização na produção de determinados produtos e atividades realizadas nas propriedades de familiares podem levar, conforme Gehlen (2002), à construção de novas referências identitárias diante das transformações no mundo rural. Recria-se, então, a identidade tradicional adaptada a novas práticas, segundo as estratégias de sobrevivência de cada um. A profissionalização dos agricultores familiares, em determinado ramo ou atividade, pode ser construída a partir do resgate do “fazer tradicional” aliado às inovações tecnológicas das qualificações, validadas e testadas pelos atores.

Essas inovações tecnológicas não seriam, necessariamente, de negação do saber tradicional e do historicamente construído pelos agricultores, mas de resignificação dos modos de produção, que foram perdidos no decorrer dos processos de modernização da agricultura. Ademais, o “saber fazer” diferente e técnico, aliado ao “saber fazer” tradicional, proporciona ao agricultor um controle maior de todo o processo de produção na propriedade e amplia a sua capacidade de testá-los.

Conforme já ressaltado no capítulo anterior, os agricultores familiares participantes desta pesquisa participaram de vários cursos de qualificação em diversas áreas específicas de produção, manejo e processamento de produtos de origem rural. No entanto, pouco menos da metade participou de cursos específicos de empreendedorismo e administração. Essa preocupação foi inserida no roteiro das entrevistas aqui realizadas, pois, no âmbito do processo de profissionalização dos agricultores, um dos elementos importantes seria a comercialização da produção. E, nos cursos específicos, não se aprende a calcular os custos de produção, nem a elaborar um plano de negócios, assuntos imprescindíveis para quem quer comercializar a produção e administrar os recursos disponibilizados para se enquadrar no modelo de desenvolvimento rural. Os resultados apontaram a necessidade no aumento

na demanda de cursos com essa finalidade, uma vez que a maioria dos produtores familiares tem tradição camponesa em relação à produção.

Entretanto, como foi analisado no capítulo 2, o modelo de modernização da agricultura, nos moldes de exploração do capital, tende a beneficiar apenas alguns produtos e produtores, devido à aceitação do mercado e ao maior poder econômico e político, respectivamente. Esse modelo, ainda, leva os agricultores a trabalhar com a monocultura, direcionando suas atividades para o mercado de consumo de insumos e máquina agrícolas, tornando-os dependentes de fatores externos à produção.

Outra questão importante a ser considerada é perda de espaço da agricultura tradicional para agricultura modernizada, quanto ao espaço físico. Esse fato é gerador de concentração de terras e problemas fundiários. As questões suscitadas anteriormente sobre a modernização da agricultura e suas consequências são situações que influenciam, mesmo que de maneira inconsciente, os pequenos produtores da região pesquisada. Esse cenário só não é mais acentuado devido às poucas extensões de terra aproveitáveis para a agricultura empresarial e à vocação histórica para o setor pecuário.

A questão agrária, quanto à concentração de terra, como foi apresentada no capítulo anterior, é um problema a ser enfrentado, mas não se apresenta como consequência do modelo de modernização da agricultura, mas sim por conta de processos históricos que, por não serem nosso objeto de análise, não serão discutidos nesta tese.

Os cursos de qualificação apresentados pelos programas analisados no Capítulo 1 provocaram, na vida profissional dos entrevistados, uma readequação dos modos de produção. Ficou demonstrado claramente na pesquisa que, associados aos saberes tradicionais, esses cursos fizeram com que se iniciassem outras atividades antes desconhecidas, ou mesmo aprimoraram técnicas referentes às atividades que vinham sendo realizadas pelos entrevistados. Dessa forma, os agricultores familiares da região pesquisada reconhecem as contribuições dos cursos de qualificação também na vida pessoal e familiar, o que ficou evidente principalmente na vida das mulheres participantes das entrevistas, as quais passaram a desempenhar outras atividades dentro da propriedade, além do trabalho doméstico.

Merece destaque também a conexão entre educação formal e apropriação dos conhecimentos técnicos da qualificação, no que diz respeito à pesquisa realizada. Essa lógica se confirma nos resultados obtidos com a entrevista, apontando que a elevação do nível de escolaridade dos indivíduos contribuiu efetivamente para se alcançar os objetivos



da qualificação. Kageyama (2008) mostrou que, apesar do forte efeito positivo da riqueza medida pela posse de terra sobre o rendimento das pessoas ocupadas na agricultura, a educação é um dos determinantes fundamentais da renda. Uma reflexão amadurecida sobre este tema supõe que a educação para a promoção do desenvolvimento é tarefa da qual as pessoas efetivamente comprometidas com a melhoria das condições de vida da população rural não podem se escusar.

O desempenho das atividades produtivas, juntamente com o aumento da auto-estima, sinaliza mudanças de comportamento, uma vez que esse processo possibilita aos indivíduos uma participação mais ativa na composição da renda familiar. Os cursos de qualificação, de alguma forma, contribuíram para satisfação e realização pessoal dos entrevistados, na mudança da forma de pensar, no ritmo da vida do campo e no nível de relações com a terra. Diante das respostas sobre esse tema, nota-se uma abertura dos agricultores para as inovações, pois os produtores, por serem portadores de saber próprio que orienta suas atividades de trabalho, mostram-se receptivos às novidades que podem acarretar na apropriação e na transformação do processo produtivo.

Como foi debatido no Capítulo 4, essa formação da identidade profissional do agricultor não acontece somente pelos processos sociais e formas organizativas de sociedades, também, há de considerar e proporcionar mudanças nas estruturas produtivas. E para tanto, a qualificação profissional se insere como elemento constituinte desse processo. A identidade profissional dos agricultores está relacionada com a qualificação, e esta é responsável pelo acesso a tecnologia de produção, pelas formas de uso da terra, pelo uso do crédito, pelo acesso ou construção de mercados. Ela seria, então, um elemento desencadeante do processo de reconhecimento social da profissão de agricultor.

A profissionalização, ou a construção da identidade profissional do agricultor, passa pela qualificação e apropriação das competências e habilidades adquiridas, juntamente com as experiências de vida e de trabalho, apesar dessa identidade profissional se manter em constante pressão pelas transformações no mundo do trabalho, acesso a terra e aos mercados.

### 6.3 A QUALIFICAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DOS PROCESSOS PRODUTIVOS

As mudanças ocorridas no modelo de desenvolvimento rural surgem em resposta à necessidade de adequação da nova estrutura produtiva, aos padrões internacionais de produtividade e qualidade. Conforme já explicitadas, essas mudanças surgem com as críticas às diretrizes Fordistas/Tayloristas às novas realidades dos mercados globais.

A qualificação aparece, nesse contexto, como uma proposta global de se capacitar os trabalhadores visando à produtividade e a competitividade das empresas urbanas e rurais. Essa qualificação viria para dar conhecimento e, posteriormente, a oportunidade de mobilidade do indivíduo no âmbito do modelo de desenvolvimento vigente. Ou seja, permitir que esse indivíduo se integre ao sistema e às exigências dos mercados. E é isso que motiva muitos desses agricultores familiares a adotar a linha da tecnificação relacionada a esse modelo de desenvolvimento.

Ademais, ser agricultor familiar, a partir dos anos de 1990, passou a ser uma forma de diferenciação entre a agricultura patronal e essa imensa maioria de agricultores de tradição camponesa, mas com grande potencial para mobilidade social. Segundo Graziano da Silva (1990), não se pode dissociar a tecnologia da forma de sociedade que a gerou nem das relações de produção onde ela é aplicada. Segundo ele “[...] a tecnologia depende da forma de poder existente na sociedade onde e para a qual os conhecimentos foram gerados.” (GRAZIANO DA SILVA, 1990, p.18). Assim, o acesso às tecnologias e aos seus tipos depende de decisões político-ideológicas, e essa decisão subordina-se à relação de poder do sistema no qual essa tecnologia poderá ser utilizada.

No entanto, como foi visto anteriormente, considerando o contexto social, esse modelo traz armadilhas e efeitos danosos à grande maioria dos agricultores de tradição camponesa. Atraídos pelo “romantismo” da tecnificação, muitos deles não conseguem acompanhar o processo, tornando-se apenas trabalhadores rurais ou migrando para as cidades.

A agricultura moderna, com os novos processos produtivos que alteraram as formas de tempo e produção no campo, privilegia somente os mercados e os modos de produção, curvando-se ante as exigências desse mercado. Portanto, tal modelo de modernização no campo somente se tornará possível se houver um desenvolvimento com mais equidade,

respeitando as estratégias e as formas de enfrentamento dos atores principais nesse processo.

Como foi visto no capítulo anterior, as atividades predominantes nas unidades de produção, vão da lavoura e seus cultivos tradicionais, à pecuária de corte ou de leite, com criação em pequena escala de pequenos animais, aves e suínos. As atividades de cultivo são realizadas em pequenas áreas que possuem em média três hectares. Já a área para pasto, para quem cria animais de maior porte, é bem maior, seguindo uma tradição dos tempos da colonização. Os criadores de pequenos animais utilizam os fundos de quintais, com áreas nunca superiores a dois hectares. Esses tipos de cultura são tradicionais nos sistemas de passagem entre a paisagem do cerrado e o clima semiárido, com sua estiagem típica, e sempre preocupante, entre os meses de abril a outubro. A comercialização desses produtos só ocorre quando se produz excedente, dependendo da distribuição das chuvas, sendo que quase a totalidade da produção é para consumo de subsistência. A produção, ocorrendo excedente, quando não é comercializada na própria propriedade, é vendida em lugares mais próximos, como nas feiras dos municípios, devido à dificuldade de transporte.

O aumento da produtividade e a geração de renda se evidenciaram após os cursos de qualificação, segundo os entrevistados. Pode-se afirmar que todos os beneficiários dos programas de qualificação, entrevistados na pesquisa, fazem uso, de alguma forma, dos saberes técnicos aprendidos nos cursos, nas atividades de trabalho da propriedade, ora aprimorando, ora inaugurando outras formas de atividades produtivas.

Embora esses entrevistados, beneficiários dos programas de qualificação, aproximem-se entre si pelo fato de terem a família associada ao processo produtivo, característica de toda unidade familiar, eles se diferem na forma e nas estratégias de apropriarem-se desse processo e de desenvolvê-lo. Isso fica evidente nos relatos quanto ao acesso aos mercados e nas atividades desenvolvidas na propriedade, apesar de todos, em maior ou menor escala, possuírem dificuldades de acesso para comercializar, de forma segura, a produção.

Um problema enfrentado por esses agricultores, conforme se constata nos resultados das entrevistas, é a falta de ações e estratégias de fortalecimento das cadeias produtivas, principalmente no que se refere ao acesso aos mercados e à capacitação para gerenciamento. Isso se deve à dificuldade de organização das políticas públicas em criar estratégias de integração entre os órgãos municipais, estaduais e federais na região de Januária – MG, responsáveis pelas ações de desenvolvimento.

O contexto exposto reforça a necessidade de haver uma maior integração e organização de uma cadeia produtiva que contemple os arranjos produtivos desses agricultores. Para Graziano da Silva (1997), essa integração das relações socioeconômicas de produção e as relações comunitárias locais podem promover espaços e oportunidades de integração dos pequenos agricultores à nova ordem dos mercados frente ao agronegócio. E mais: “[...] a realização dessas oportunidades requer incentivos econômicos e culturais e políticas inovadoras, que busquem novas formas de gestão política e pública. (GRAZIANO DA SILVA, 1997, p.25).

Dessa forma, é preciso um esforço permanente dos governos e das políticas públicas para que os pequenos produtores não vivam um processo de proletarização, pois essa pequena produção, determinada pela dinâmica capitalista, pode reduzir as oportunidades e a perda da condição de unidade produtora autônoma. Para tanto, é necessário apropriação dos benefícios do progresso técnico sustentável por essas populações para se chegar a um melhor desempenho produtivo e, conseqüentemente, contribuir com a segurança alimentar, redução da pobreza, geração de renda e desenvolvimento.

Seria preciso um maior protagonismo dos agricultores, por meio de suas associações, para estabelecer ações de controle social, a fim de um melhor acompanhamento de programas como o Programa de Aquisição de Alimentos da Companhia Nacional de Abastecimento (PAA/Conab), PAA municipal e PAA estadual e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. No entanto, sabe-se que esses programas só são acessíveis aos grupos de agricultores familiares que estiverem organizados, articulados e legalizados. O acesso aos mercados na esfera das cadeias produtivas representa, portanto, uma estratégia fundamental para os processos identidade sócio-profissional dos referidos agricultores.

O modelo de desenvolvimento rural, nessa perspectiva, segundo Ploeg (1992), implica num processo de externalização, ou seja, a cadeia produtiva se completa com o acesso aos mercados e relações com outras etapas do processo de produção (serviços, máquinas e equipamentos), que se posicionam fora da unidade produtiva. Para tal autor, as relações mercantis, antes coordenadas apenas pelo produtor, passam a ser controladas por processos mais amplos de relações de intercâmbio com o sistema técnico administrativo, criado dentro da cadeia produtiva. Além do mais, nas palavras do autor, “esta externalização crescente, não somente afeta as atividades de produção, mas resulta também

numa transformação completa do processo de reprodução.” (PLOEG, 1992, p. 169-70), o que se deve à utilização de inúmeros insumos e tecnologias externos à propriedade.

O processo produtivo, antes de tradição camponesa e autônoma, passa a ser controlado pelos mercados e os fatores geradores de produção precisam ser adquiridos fora da propriedade. Mas, de qualquer forma, os mercados se constituem numa maneira de interação entre produtores rurais familiares e a sociedade. E esse mercado pode ser analisado como uma construção social. O mercado nessa perspectiva, para Weber (1991) é o “arquetipo de toda ação social” racional. Seria o lugar onde age o ator racional, é onde o ator social, no caso o agricultor familiar organizado, busca a satisfação de seus interesses. E esses “[...] interesses racionais ligados a um fim determinam em grau muito alto os processos de mercado.” (WEBER, 1991, p. 419).

Seria necessário pensar sob a ótica de *construção de mercados*, diferentemente de *inserção de mercados*. Esse pensamento poderia resultar, para o conjunto dos produtores familiares, uma maneira de enxergar o mercado como resultado de uma construção social, e levar em consideração as relações entre os agentes econômicos, a qualidade e o preço do produto de forma negociada e personalizada.

Pode-se afirmar que, mesmo em diferentes estágios, o acesso, ou a construção de mercados, dos agricultores familiares entrevistados, no âmbito de suas unidades de produção, é resultante, em boa medida, dos cursos de qualificação. De certo modo, tais cursos acabaram por difundir a técnica e o modelo de desenvolvimento vigente. Isso fica evidenciado na fala dos produtores quanto à prática produtiva e a relação com o curso realizado, pelo acesso ao crédito de custeio nas instituições bancárias. Na pesquisa, todos os entrevistados participam ou já participaram de algum programa de alternativa de crédito do governo. Dentre eles estão o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF e o Programa de Geração de Emprego e Renda- PROGER Rural.

A geração de renda, juntamente com a comercialização dos produtos pelos agricultores, seria o fechamento da cadeia e um importante componente na consolidação da identidade profissional. É ela o fator compensatório de todo o esforço produtivo da agricultura familiar. Na própria definição, ou melhor, conceituação oficial de agricultura familiar estabelecida na Lei nº 11.326, de julho de 2006 e alterada pela Lei nº 12.512 de 2011, que reconhece o valor econômico dessa parcela de produtores rurais, um dos quatro elementos de classificação é a renda oriunda dos esforços produtivos. E dispõe, no seu parágrafo terceiro, inciso III: “Tenha percentual mínimo da renda familiar originada de

atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo.” (BRASIL, 2011, parágrafo 3)

Dessa forma, a geração de renda se apresenta como elemento que desafia a composição da estrutura de uma cadeia produtiva. Sem ela, não se justifica a produção de excedente na propriedade familiar e não se consolida uma identidade de produtor profissional. Como foi visto no capítulo anterior, a renda média dos trabalhadores entrevistados ainda é baixa, consistindo de um a três salários mínimos. Apesar da elevação do nível de renda da população, nos últimos anos, a renda das famílias entrevistadas não tem aumentado na mesma proporção. Essa renda, como se constatou na pesquisa, é composta pelo trabalho do marido e da esposa, no âmbito das unidades familiares, sendo que a maioria desses agricultores estão inseridos nos programas de transferência de renda implementados pelo Governo Federal, como o Bolsa Família; outros agricultores participam de ocupações não-agrícolas fora da propriedade.

Essa complementação de renda pelos programas do governo tem ajudado de forma significativa na composição da renda familiar para compor as despesas. Vale ressaltar que, na época da entrevista, os agricultores participantes estavam passando por sérios problemas de falta de água e uma estiagem que comprometeu a produção e a perda quase total da produção por dois anos seguidos, apesar de que, segundo eles, houve uma melhora significativa nos últimos cinco anos.

Nos relatos obtidos, constatou-se que existe uma perspectiva de melhoria na composição da renda familiar para os próximos cinco anos, o que se comprova pela aquisição de bens materiais encontrados nas propriedades nos últimos anos, mas, vale ressaltar, ainda longe de se equiparar com a média urbana.

Vários autores do pensamento crítico para o semiárido, nos dizeres de Silva (2010) “[...] ressaltam a importância da dimensão cultural, enfatizando, sobretudo, a formação de uma consciência sobre a realidade local e sobre as formas de apropriações de intervenção”. E mais: “[...] a formação contextualizada deve servir de instrumento de mudança de atitudes e valores, a partir de um conhecimento aprofundado da realidade local”. (SILVA 2010 p. 213)

Diante do exposto, cumpre ressaltar que os desafios da geração de renda e as dificuldades para a transformação social e econômica dos pequenos produtores rurais na região de Januária – MG ainda persistem. Aliadas aos problemas estruturais das políticas

públicas, as questões ligadas à falta de água no semiárido requerem estratégias de convivência e alternativas ao modelo atual.

#### 6.4 TRANSFORMAÇÕES DAS PRÁTICAS SOCIAIS COMO RESULTADOS DA QUALIFICAÇÃO

Nesta seção, analisa-se a participação dos agricultores familiares entrevistados nas organizações sociais e sua convivência com os vizinhos de propriedade, a fim de se verificar as influências da qualificação profissional nessas relações sociais.

A cultura comunitária, iniciada nos anos de 1980, com o incentivo a criação das associações e a valorização do campo, contribuiu para a formação de uma identidade, muitas vezes, institucional de organização, não contemplando os aspectos de sociabilidade e reciprocidade.

Ademais, ressalte-se a exigência de se estar associado para obtenção de crédito e para fins de comprovação de tempo para aposentadoria por meio de documentos como registro sindical ou associativo junto ao sindicato de trabalhadores rurais, colônia ou associação de pescadores, produtores ou outras entidades congêneres, o que contribui para o aumento das filiações. Dentre os entrevistados, a quase totalidade deles fazem parte de uma associação ou cooperativa e somente um deles não é associado, apesar de já ter feito parte de uma associação.

Esse contexto, presente no ideário dos beneficiários dos programas de qualificação, apesar de fazerem parte de associações e de outros grupos dentro da comunidade, pouco desenvolveram o espírito associativista. Embora tenha sido possível perceber, conforme já mencionado, as boas relações existentes entre eles, sejam por grau de parentesco, seja por afinidade. Assim, essas relações coletivas não se transferem para as relações econômicas e projetos associativos.

Além dessa participação em entidades associativas, grande partes dos entrevistados participam de outros grupos, como fundações de apoio, grupos de oração, grupos de artesanato, comissões municipais de desenvolvimento rural, e os chamados grupos de roça. Estes são mutirões entre os pequenos proprietários que doam dias de serviço aos vizinhos quando a demanda pela produção aumenta (plantio e colheita). Já com relação ao tempo de

participação dos entrevistados nas referidas associações, pôde-se apurar uma média de 10 anos ou mais.

As relações com os vizinhos também foram mencionadas na pesquisa e os entrevistados responderam, em geral, ter boas relações. Na maioria dos casos, existe certo grau de parentesco entre eles e a convivência torna-se mais fácil e solidária. Apesar de existirem poucos momentos de lazer nas comunidades, essas relações se fortalecem em situações como as folias de reis, os jogos de truco e dominó, os grupos de oração e artesanato, o encontro nos bares da comunidade e o jogo de futebol do fim de semana. De modo geral, os entrevistados se mostram satisfeitos com a vida na propriedade e, apesar das dificuldades, demonstram otimismo em relação a melhorias nas condições de vida e projetos para o futuro.

Pôde-se notar, também, uma desinibição desses agricultores nas suas relações com as agências de desenvolvimento, tanto para busca de crédito, quanto para acesso à assistência técnica. Mesmo com as dificuldades de assistência técnica para acompanhamento dos projetos, devido ao número de pessoas credenciadas para atendimento das demandas, existe a procura e a cobrança por parte dos entrevistados.

O contexto apresentado representa uma situação média de treze comunidades trabalhadas na pesquisa, sendo que elementos dessa realidade apresentada, podem variar, para mais ou para menos, no âmbito de cada realidade. De uma maneira geral, porém, nota-se um processo de construção de identidades nessas comunidades, tanto individual como coletiva. Mas nesse primeiro momento, ousa-se dizer que, apesar das relações de parentesco e de amizade, que constituem um capital social considerável, existe uma construção mais individual do que coletiva nos projetos de desenvolvimento e de geração de renda.

A competitividade, em mercados ainda frágeis e em fase de consolidação, colabora para esse diagnóstico. A globalização provoca um confronto direto entre a procura e a oferta de produtos e serviços. A competitividade e o individualismo, reflexos dessa globalização, ainda estão presentes nos indivíduos que saíram na frente do processo de criação da sua cadeia produtiva, minando os esforços para a construção coletiva de uma identidade organizacional.

Como foi visto com Castells (2000b) que realizou um estudo das identidades construídas no contexto de tensão e conflito da era da globalização, define-se identidade como fonte de significado e experiências de um povo. Esse significado se constrói com



base em atributos culturais que se inter-relacionam, sendo, portanto, uma identidade construída coletivamente, marcada pelo contexto das relações de poder. Ao propor as três formas de origem de construção de identidades (legitimadora, de resistência e de projeto) ele evidencia que cada tipo de processo de construção de identidades pode levar a um resultado diferenciado na constituição de uma sociedade.

A identidade legitimadora; “introduzida pelas instituições da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais”; seria aquela disseminada pelo modelo de desenvolvimento a que se quer chegar. Entretanto, existe a identidade de resistência contra esse modelo que, uma vez criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, desenvolvem estratégias de resistência e de reprodução. E finalmente a identidade de projeto, que ocorre quando os atores, “[...] utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade”(CASTELLS, 2000b, p. 24).

Segundo ele, sujeito organiza-se em torno de uma identidade primária e auto-sustentável e a identidade coletiva, construída socialmente, sempre no contexto das relações de poder, que dependendo da forma (uma das três) conduzem a resultados diferenciados. Assim, a *identidade legitimadora* daria origem à sociedade civil, suas organizações e instituições e suas formas estruturantes de racionalização e dominação, enquanto que na *identidade de resistência* se encontram os atores excluídos desses processos. Mas, por serem excluídos do processo, podem se organizar e redefinir suas posições, construindo novas identidades de transformação das estruturas sociais vigentes originando, dessa maneira, as *identidades de projeto*.

Castells (2000b) considera que o surgimento da sociedade de rede nasce nesse contexto, de mudança social, em que a tecnologia da informação interfere nas relações sociais, na reestruturação do capital financeiro, na nova sociedade organizada em rede em relação ao trabalho. A *identidade de projeto* seria uma construção a ser realizada pelos agricultores familiares, os atores sociais, valendo-se dos seus atributos culturais comuns, na busca pela redefinição das suas posições dentro do contexto social, e na transformação das estruturas sociais na qual fazem parte.

Nesse panorama de estudo, ousou-se dizer que existe uma construção mais individual do que coletiva nos projetos de desenvolvimento e de geração de renda relacionados aos agricultores familiares da região de Januária. A consolidação dos

mercados, enquanto construções sociais e coletivas e como fechamento das cadeias produtivas, ainda emperra a construção de uma identidade coletiva. Isso se dá, conforme preceitua Revel (2002), pela propagação do discurso político que [...] constrói a realidade do novo tipo ideal de trabalhador, o de trabalhador flexível, autônomo e responsável, criador do seu próprio trabalho, capaz ao mesmo tempo de gerar crescimento econômico pelo país, e renda pela reprodução da unidade doméstica. (REVEL, 2002, p. 4).

A qualificação profissional, apesar de representar um importante instrumento de promoção do ideal associativista/cooperativista, tem conseguido apenas contribuir no aumento do número de associações, salvo raras situações de projetos coletivos que lograram êxito. Assim, diante dos resultados, pode-se afirmar que a contribuição da qualificação profissional para transformações nessas organizações ainda não se consolidou, apesar do voluntarismo de seus associados. Entende-se essa situação como um processo a ser consolidado, ainda dentro dos programas de qualificação profissional juntamente com políticas públicas e ações para desenvolvimento do espírito associativista/cooperativista, que tanto atrapalha os aspectos econômicos dentro do grupo, devido às diferenciações internas e aos interesses individuais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Então, para que a pena nos seja leve, precisamos assumir nossos limites, amarras e impossibilidades que não são como **problemas** mas como **condições necessárias** aos estudos ‘com’ os cotidianos. Ainda aqui precisamos assumir nossos textos em sua permanente condição de ‘discursos inacabados.’”*

*Carlos Eduardo Ferrazo (2007)*

Esta tese se propôs, como objetivo geral, a analisar os impactos e as influências da qualificação na formação da identidade profissional dos agricultores familiares beneficiários dos programas de qualificação, da região de Januária - MG. Sendo assim, a qualificação proposta pelas políticas públicas a esse público foi analisada nos moldes dos dois programas de qualificação, PLANFOR e PNQ, de modo a contextualizar os processos de implantação de ambos com o momento das transformações econômicas, sob o rótulo da globalização.

Conforme ressaltado, nos últimos dezesseis anos, as referidas políticas institucionais gestadas em dois governos, apesar de divergências ideológicas, na prática, resultaram em pouquíssimas alterações no modelo de desenvolvimento estabelecido pelo ideário neoliberal do contexto brasileiro. Ainda assim, são inegáveis os avanços conceituais das diretrizes dos planos, tais como as formas de participação social e gestão pública, o empoderamento dos atores sociais, o exercício da cidadania plena, o retorno da abordagem da qualificação como construção social, o desenvolvimento local de forma articulada no território nacional e o reconhecimento dos saberes socialmente produzidos pelos trabalhadores.

Entretanto, apesar dos avanços dos discursos, salvo em algumas situações pontuais, tanto as práticas como o modelo de desenvolvimento continuaram nos mesmos moldes de antes, com a massificação da qualificação e a preocupação em apresentar resultados numéricos em relação ao número de “treinandos” e “treinados” durante e após os cursos. A qualificação, da forma como é apresentada, na prática, não se preocupa com a escolarização formal do homem do campo, que não teve acesso aos estudos em idade escolar. A educação, nesse processo, deve ser conectada à qualificação para que se possa conseguir a elevação do nível de escolaridade, juntamente com a profissionalização. A

educação aqui é enxergada como instrumento essencial de acesso aos direitos básicos do indivíduo. E essa elevação da escolaridade, paralela com os processos de profissionalização, através da qualificação, é de extrema importância para a inclusão social, como forma de fortalecimentos da agricultura familiar e sua eficiência.

Diante do exposto, não se pretende afirmar, aqui, que a educação seja responsável pela construção de uma sociedade diferente da que está posta, mas entende-se que ela funciona como elemento imprescindível e responsável pela emancipação do sujeito e pela formação de sua consciência transformadora.

Como se apresenta na prática nesses programas, a qualificação profissional possui a preocupação maior de atender a um modelo pré-concebido de desenvolvimento, e não a de atender à demanda de agricultores familiares que, possuidores de tradição camponesa, são desconsiderados em sua pluralidade cultural e em suas particularidades enquanto segmento dentro da própria nomenclatura “agricultor familiar”. Como foi visto, não se pode refutar que uma imensa maioria de agricultores familiares se mantêm afastados das relações de natureza mercantil e do modelo de desenvolvimento, por estratégia própria. E esta seria a necessidade de alcançar os meios de produção e a produtividade necessários apenas para sobrevivência da própria família. Essa particularidade, presente numa massa considerável de agricultores familiares, ao alterar a sua lógica de produção, se mune de estratégias de reprodução da sua condição com a manutenção das suas características de exploração familiar. Dessa forma, pode-se considerar dentro dessa diversidade, muitas possibilidades de organizações produtivas que se encontram em diversos estágios quanto ao acesso/construção ou não, de mercados.

Esse modo de vida dos agricultores familiares, nesse contexto, foi constatado, a partir de algumas falas dos entrevistados nesta pesquisa, quando afirmam que não comercializam a produção e que somente produzem para o consumo da família. Mesmo havendo excedentes, o comércio é realizado na própria comunidade, muitas vezes, à base de troca. Entretanto, na maioria das situações, os cursos de qualificação fizeram a diferença no aprimoramento das relações de produção e manejo. Daí a importância dos referidos cursos de capacitação para esses agricultores, mesmo não sendo destinados ao aumento da produção e à produtividade com destino às relações mercantis.

Mesmo assim, verificou-se, com base nos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas nesta pesquisa, que existem agricultores que se adaptam às condições impostas pelo modelo de desenvolvimento e seguem em busca da construção de mercados para a

comercialização dos seus excedentes. Foi possível perceber que a qualificação profissional desses agricultores familiares também tem sido importante e contribuiu essencialmente para a formação de uma identidade profissional. Na medida em que eles aceitam essas interferências técnicas, conseguem reconstruir novas referências a partir da sua validação para, a partir daí, cada um a sua maneira, e usando estratégias próprias, validarem a conexão saber acumulado e o saber técnico. (GEHLEN, 2002).

Na fase final da pesquisa realizada, pôde-se confirmar que todos os entrevistados beneficiários dos programas de qualificação da região de Januária, MG, fazem uso, de alguma forma, dos saberes técnicos que foram apropriados nos cursos de qualificação, seja aprimorando as formas tradicionais de manejo e produção, seja apresentando novas alternativas de cultivares e criações. O aumento da produtividade e da renda ficou evidenciado nos relatos dos atores, o que reforça as contribuições da qualificação para o trabalho, para a produção e para a vida dessas pessoas.

Nas entrevistas, ficou evidente que, apesar de fazer parte do segmento “agricultura familiar”, a grande maioria dos entrevistados possui estratégias diferenciadas nas suas relações com a produção. Apesar de muitos deles participarem de associações e grupos na região, outros, na maioria das vezes, não usam os processos coletivos para se fortalecerem enquanto produtores no âmbito do mercado.

Como existe uma dificuldade visível em relação à falta de ações e estratégias de fortalecimento dessas cadeias produtivas, há uma necessidade de se formular políticas públicas nesse sentido, visando garantir o escoamento da produção. Apesar de serem executadas algumas ações, tais como a compra da produção pela CONAB, e a Lei nº 11.947/2009, da Presidência da República, a qual determina a utilização de, no mínimo, 30% dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na compra de produtos da gerados pela agricultura familiar, elas ainda não se consolidaram de forma efetiva. Essas ações esbarram na burocracia, na falta de informação e organização associativa por parte dos agricultores.

Assim, o modelo de desenvolvimento vigente discrimina o agricultor mais vulnerável, pelo fato de este não possuir condições de acesso às informações necessárias, e também por atuarem de forma individual, na maioria das vezes, e sem o auxílio das associações, apesar de fazer parte delas.

De uma maneira geral, os resultados encontrados e percebidos na análise documental, nos relatos dos atores e nas observações durante as entrevistas comprovam,

em parte, as hipóteses formuladas e os objetivos propostos previamente no projeto desta tese. Cumpre ressaltar que a qualificação profissional foi inserida como um modelo de desenvolvimento, e não a partir da demanda necessária aos agricultores. Essa demanda clama por ações de qualificação que proporcionem convivência com o semiárido a partir das tradições dos atores e dos saberes historicamente acumulados. Nessa perspectiva, a qualificação precisa ser redirecionada para as realidades e vocações regionais, bem como para as potencialidades naturais com sustentabilidade.

Os resultados da qualificação e seus impactos na vida dos entrevistados nesta pesquisa fizeram com que houvesse a integração de segmentos de agricultores familiares aos mercados em diferentes estágios. É possível afirmar que a maioria deles se encontra em processos de construção e formatação de cadeias produtivas, devido a estratégias individuais, recursos escassos e falta de assistência técnica de acompanhamento.

A consolidação da identidade profissional, conforme já ressaltado anteriormente nesta pesquisa, não se resume apenas à qualificação e ao acesso à tecnologia; ela passa pelo acesso à terra, ao crédito, ao mercado e à geração de renda, bem como ao reconhecimento social da profissão. Tais elementos devem fazer parte do processo de construção identitária, de modo a serem trabalhados na formulação de políticas públicas para o campo.

As relações entre esses elementos e as relações comunitárias locais podem promover espaços e oportunidades de integração desses agricultores. Entretanto, concorda-se que a realização de tais oportunidades não ocorrerá se continuar se configurando como enfrentamento ao modelo de desenvolvimento e atrelada ao capital, mas sim na busca pelo reconhecimento das singularidades de cada grupo social.

Nessa perspectiva, a realização das referidas oportunidades somente se concretizará com incentivos econômicos e culturais aliados a estratégias inovadoras pelo poder público, inclusive com a formulação de políticas públicas localizadas e gestadas a partir dos atores, com o devido respeito à sua cultura, suas tradições e, principalmente, a seus anseios.

Acredita-se, portanto, que as análises desenvolvidas nesta tese possam auxiliar no aprofundamento das discussões sobre o desenvolvimento rural na região de Januária, envolvendo esses segmentos de agricultores familiares. Entretanto, o desenvolvimento de políticas públicas e ações estruturadas junto aos órgãos que trabalham com essa finalidade só surtirão efeito se forem trabalhadas de forma integrada. O que se vê, hoje, são ações pontuais, em que várias entidades, institucionais e privadas, dão a sua contribuição,

financiadas, na maioria das vezes com dinheiro público, mas que trabalham de forma isolada. A integração dessas políticas, cuja coordenação poderia ficar a cargo da Comissão Municipal de Desenvolvimento Rural, até como forma de empoderá-la, pois é ela que está próxima desses agricultores, poderia render resultados em médio prazo. Para tanto, seria necessário desconstruir a hierarquização dessas políticas, sempre verticalizadas de baixo para cima. É preciso definir o que se pode fazer de imediato e propor um aprofundamento das formas de como essas políticas podem ser apresentadas a esse público, sem querer homogeneizar essas ações, de forma a respeitar as estratégias que cada um tem de conduzir, sua existência e da sua família, dentro da comunidade em que vivem.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão**. Campinas: UCITEC/ ANPOCS/ UNICAMP, 1992.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. , GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais** : pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Educação no campo por uma educação básica no campo**. Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Representantes de: UNICEF, UnB, UNESCO, MST, e CNBB. Brasília, DF, 1999.

ARROYO, M.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Org.). **A educação básica e o movimento social do campo**: por uma educação do campo. Brasília: Vozes, 2004.

ARTEAGA, Catalina. **Modernización Agrária e Construcción de Identidades**. México: Plaza/ y Valdéz /FLASCO/CEDEM, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación**. 1995. Disponível em <<http://www.bancomundial.org/publicaciones/index-2006.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura– (FAO) **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2008**: Agricultura para o desenvolvimento. Washington, 2008.

BATISTELLA, Carlos E. C. **Tensões na constituição de identidades profissionais a partir do currículo**: análise de uma proposta de formação profissional na área de vigilância em saúde. 2009. 243 f. Dissertação (Mestrado em Ciência na Área de Saúde) – Escola NSP, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

BATISTA, P. N. **Consenso de Washington**: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Trabalho publicado originalmente in Barbosa Lima Sobrinho et al autores, Em Defesa do Interesse Nacional: Desinformação e Alienação do Patrimônio Público, São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BATISTA, Roberto Leme. Qualificação profissional e ideologia: crítica da noção de competência e da teoria da empregabilidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 1., 2010, Cascavel. **Anais...**: UNIOESTE 2010.

BECK, U. ; GIDDENS, A.; LASH, S. **A reinvenção da política**: rumo a uma teoria da modernização reflexiva: modernização reflexiva. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BOF, A. Maria (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília - DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.



BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectivas, 1999.

\_\_\_\_\_, Pierre. **Questions de sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.

\_\_\_\_\_, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

BOSI, E. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRASIL. **Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado**. SEFOR/MTb, FAT/CODEFAT, 1999. Disponível em <http://mte.gov.br>.

\_\_\_\_\_. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2010/2011: qualificação social e profissional**. 3. ed./Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CEB. **PARECER CNE Nº 16/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Aprovado em 5.10.99.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Institutos Federais Concepção e Diretrizes**. Livreto Institutos. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para Uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios. Brasília. Outubro, 2003a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação no Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos do SECAD 2**. Org. Ricardo Henriques, Antonio Marangon Michiele Delamora e Adelaide Chamusca. Brasília, 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional no Brasil**. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) **Programa Nacional Agricultura Familiar (PRONAF) 1996**.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Plano Nacional de Qualificação 2003-2007. **Orientação para Elaboração dos Projetos Especiais de Qualificação – PROESQ**. Brasília 2007b. Disponível em <<http://www.mte.gov.br/pnq>>. Acessado em 20/08/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho E Emprego. **Plano Nacional de Qualificação Profissional – PNQ: 2003-2007**. Brasília, 2007. Disponível em <[http://www.mte.gov.br/pnq/conheca\\_introducao.pdf](http://www.mte.gov.br/pnq/conheca_introducao.pdf)> Acessado em 01/06/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador**. Brasília, 2001b. Disponível em <[http://www.mte.gov.br/pnq/conheca\\_introducao.pdf](http://www.mte.gov.br/pnq/conheca_introducao.pdf)> Acesso em 17/10/2012.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Qualificação – PNQ, 2003-2007**. – Brasília: MTE, SPPE, 2003b. Disponível em <<http://www.mte.gov.br/pnq/conheca.asp>> Acessado em 03/06/2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo de 20 de Dezembro de 1996. Brasília – DF.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 11.326/2006 (lei ordinária) **Estabelece as diretrizes para a formulação da política nacional da agricultura familiar e empreendimentos familiares rurais**. 24/07/2006. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11326.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11326.htm)>, Acessado em 12.03.2012.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

CHALITA, Marie Anne Najm. Agricultura Familiar na Citricultura Paulista: A Reconstituição da Trajetória de um Conceito. In: XLIII Congresso da Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural. 2004. São Paulo. **Anais XLVI Congresso da SOBER**. 2004.

CARVALHAL, Marcelo Dornelis. **A Dimensão Territorializante da Qualificação Profissional em São Paulo: a ação dos sindicatos**. 2004. 347 f. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Tecnologia Campus de Presidente Prudente. Presidente Prudente, 2004.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. (organizadores) **A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Ação Política**. Anais da Conferência promovida pelo Presidente da República de Portugal entre 4 e 5 de Março de 2005. Disponível em: [http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade\\_em\\_Rede\\_CC.pdf](http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade_em_Rede_CC.pdf). Acesso em: 07 set. 2013.

- CASTIONI, Remi. **Da Qualificação à Competência**: dos Fundamentos aos Usos – O PLANFOR como Dissimulador de Novos “Conceitos” em Educação. 2002. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp. Campinas, 2002.
- CHAYANOV, Alexander V. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires (Argentina): Ediciones Nueva Visión, 1985.
- COLOGNESE, S. A. Melo, J. L. B. A técnica da Entrevista na Pesquisa Social. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p. 143-159, 1998.
- DELUIZ, N. **Formação do trabalhador**: produtividade e cidadania. Rio de Janeiro: Shape, 1995.
- DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.
- DURKHEIM, E. **A Divisão do Trabalho Social**. Lisboa: Presença, 1989.
- ELESBÃO, Ivo. O Espaço Rural Brasileiro em Transformação. **Finisterra**. Lisboa, Portugal. V.42, n. 84, pp. 47-65, nov 2007.
- EMEDIATO, Carlos A. Educação e Transformação Social. **Revista Análise Social**, Universidade de Lisboa Lisboa, Portugal. Vol. 14, n. 54. p. 207-217. Nov. 1978.
- FERRAÇO. C. E. o. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociologia**. Campinas. vol. 28, n. 98. p. 3-7. Jan./Abr. 2007.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**: História da Violência nas Prisões. 7 edição, Petrópolis: Editora Vozes, 1977.
- \_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos I**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- GADEA, Carlos A., WARREN, Scherer. A Contribuição de Alain Touraine para o Debate Sobre Sujeito e Democracia Latinoamericana. **Revista Sociologia e Política**. Curitiba, PR. N. 25, p. 39-45. Nov, 2005.
- GEHLEN, Ivaldo. Estrutura, Dinâmica social e Concepção sobre a Terra no Meio Rural do Sul. Produção Familiar, Processos e Conflitos **Agrários**. **Cadernos de Sociologia**, [ s. 1 ], n. 06, 1994.

\_\_\_\_\_. Centralidade do Trabalho e Exclusão Identitária no Meio Rural. **Sociedade em Debate**, Pelotas - RS, 8(3)3-17, Dezembro/2002

\_\_\_\_\_. Território, cidadania, identidades e desenvolvimento local sustentável. In Riella, Alberto (org.) **Glabolización, desarrollo y territorios menos favorecidos**. Montevideu: Universidad de La República, p. 265 – 283, 2006.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade** (P. Dentzien, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GIDDENS A.. **As conseqüências da Modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo (SP). Editora UNESP, 1991.

GIULIANI, Gian Mario. A profissionalização dos produtores rurais e a questão ambiental. **Estudos Sociedade e Agricultura**. n.9, p. 102-126. Out. 1997.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira *et al* . Relacionamento Interpessoal na Escola: Educação e Violência. In: Projeto Capacitação de Dirigentes – **PROCAD – Fase Escola Sagarana**, SEE-MG, Belo Horizonte, 2001.

GRAZIANO DA SILVA, José. **O Brasil rural precisa de uma Estratégia de Desenvolvimento**. (Convênio Fipe-IICA/MDA/CNDRS/NEAD, texto provisório para discussão, agosto de 2001, 108p. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. **O Desenvolvimento do Capitalismo no Campo Brasileiro e a Reforma Agrária**. P.137-143. In: STÉDILE, J. P. (coord.). A questão agrária hoje. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1994.

\_\_\_\_\_. **Território, Cidadania, Identidades e Desenvolvimento Local Sustentável** Publicado In Riella, Alberto (org.) **Glabolización, desarrollo y territorios menos favorecidos**. Montevideu: Universidad de La República, 2006. P265 – 283.

\_\_\_\_\_. **Centralidade do Trabalho e Exclusão Identitária no meio Rural**. Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Sociologia. A sociologia do Século XXI. **Anais Sociedade Brasileira de sociologia**. Porto Alegre - RS, 1999/2002.

\_\_\_\_\_. O Novo Rural Brasileiro. **Revista Nova Economia**, Belo horizonte. V.7, n.1: p. 43-81. Mai. 1997.

\_\_\_\_\_. O Progresso Técnico na Agricultura. **Cadernos difusores de Tecnologia. Brasília** – DF. V.7, n1/3: 13-46. Jan/Dez de 1990.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia e agricultura Familiar**. Porto Alegre – RS. Editora UFRGS, 2008.

HAAL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Editora Loyola, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, (IBGE). **Censo Agropecuário 2006**. 2010. Disponível em < [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)> Acesso em 22/07/2013.

IBGE, **Censo Demográfico 2010 e Pesquisa de Orçamentos Familiares** – Com colaboração técnica do IPEA – Disponível em <<http://www.portalodm.com.br>>. Acessado em 10. 03.2013.

IBGE, Cidades. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/index.php>> acessado em 13.05.2013.

IDENTIDADE: **Questões Conceituais Contextuais**, disponível em <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n13.htm>. Acessado em 20/07/2013.

JEAN, Bruno. A forma Social da Agricultura Familiar Contemporânea: sobrevivência ou criação da economia moderna. **Cadernos de Sociologia**. V.6 . Produção, Família, Processo e Conflitos Agrários. Porto Alegre. PPGS/UFRGS, 1994.

JORGE, Tiago A. da Silva. **Políticas Públicas de Qualificação Profissional no Brasil: Uma Análise a Partir do PLANFOR e do PNQ**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte - MG, 2009.

KAGEYAMA, A. **Desenvolvimento Rural: conceitos e aplicação ao caso brasileiro**. Porto Alegre, Ed. UFRGS, 2008.

KAUTSKY, Karl. **La Cuestión agraria: análisis de las tendencias de la agricultura moderna y de la política agraria de la socialdemocracia**. México/ España/ Argentina/ Colombia: Siglo Veintiuno Editores, 1980.

LAPLANTINE. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LENIN, V. I. **O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia**. São Paulo (SP): Nova Cultural, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MALUF, Renato Sergio. **Mercados agroalimentares e agricultura familiar no Brasil: agregação de valor, cadeias integradas e circuitos regionais**. Ensaio FEE, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 299-322, abr. 2004.

MARQUES, J. A. . **As mil e uma faces do garoto Bombril: um estudo da reprodução e recepção do discurso publicitário veiculado na mídia impressa**. 2002. 300 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) USP, São Paulo, 2003.

- MATA-MACHADO, B. N. da. **História do sertão noroeste de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1991.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAS GERAIS. **Programa de Combate à Pobreza Rural**. Disponível em <http://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/governo/acoes-do-governo/5816-vaes-do-jequitinhonha-mucuri-e-norte-de-minas/61444-programa-de-combate-a-pobreza-rural/5795/5040>. Acesso em 20.03.2012
- NASCIMENTO, C. G. **Educação no Campo e Políticas Públicas Para Além do Capital: hegemonias em disputa**. 2009, 301 fls. Tese de Doutorado em Educação - UNB, Brasília, 2009.
- NAVARRO, Zander; PEDROSO, Maria T. Macedo. **Agricultura familiar : é preciso mudar para avançar**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2011.
- NEGRI, A. A. **O Poder Constituinte: ensaio sobre as alternativas da modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- NEGRI, A. A. A desmedida do mundo: rapidez das transformações globais tornam obsoletos os costumes, a política e a ciência. **Folha de São Paulo**, São Paulo. Caderno Mais. 20 set. 1998.
- NEVES, Lúcia M. Wanderley. **Ensino Médio, Ensino Técnico e Educação Profissional: delimitando campos**. In \_\_\_\_\_ (org). Educação e política no limiar do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- NOGUEIRA, Mônica Celeida Rabelo. **Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do Norte de Minas Gerais**. 2009. 233 f. Tese de Doutorado - UNB. Brasília, 2009.
- NOGUEIRA, C. M. Martins; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.
- NUNES, Cláudio Pinto. **Breve Histórico da Formação/Qualificação do Trabalhador no Brasil**. Unicamp, Campinas, 1999. Disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../\\_files/2LQJYCR6.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../_files/2LQJYCR6.doc)
- PEIXOTO, Patrícia Ebani. **Do PLANFOR ao PNQ: Uma Análise Comparativa Sobre os Planos de Qualificação no Brasil**. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) UFES, Vitória-ES. 2008.
- PEREIRA, Antonio Emílio. **Memorial Januária: Terra Rios e Gente**. Belo Horizonte - MG: Mazza Edições, 2004.
- PLOEG, J. D. V. D. **El proceso de trabajo agrícola y la mercantilización**. In: GUZMAN, Eduardo Sevilla. Ecología, campesinato y historia. Las Ediciones de la Piqueta, 1992. p. 135-195.

PORTAL ODM – **Acompanhamento Municipal dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio Familiares**. Com colaboração técnica do IPEA. Disponível em <http://www.portalodm.com.br/> Acessado em 22/07/2013

PROUS, André. A fascinante pré-história de Minas Gerais. **Revista Minas Faz Ciência** nº 11. Belo Horizonte. Ed. UFMG, jun./ago. 2002.

REVEL, Dominique. Política de Qualificação Profissional n Luta Contra o Desemprego no Brasil. O Conceito de *Cidadão Produtivo* Como Desafio Teórico. **Nova Revista Electrónica de Geografía Y Ciencias Sociales Universidad de Barcelona**. Issn: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98 .Vol. Vi, n. 119 (113), 1 de Ago. 2002.

RIBEIRO, Eduardo Magalhães. **Historia dos Gerais**. Belo Horizonte - MG: Ed. UFMG, 2010.

RODRIGUES, M. L.. **Sociologia das Profissões**. Oeiras: Celta Editora, 1997.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação Brasileira**. 29 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2004.

SAMPIERI, Roberto Hernandez, COLLADO, Carlos Fernandez, PILAR, Lúcio Batista. **Metodologia da Pesquisa**. 3 ed. São Paulo-SP: McGraw Hill, 2006.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João, ZIBAS, Dagmar, MADEIRA, felícia e FRANCO, Maria Laura (org.). **Novas tecnologias de trabalho e educação. Um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2 ed. Campinas: Autores Associados / HISTEDBR, 2004, p. 13 – 24.

SILVA, Roberto M. A. Da. **Entre o Combate a Seca e a Convivência com o Semi-árido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento**. Fortaleza – CE.: Banco do Nordeste do Brasil, Série Teses e Dissertações, 276 p., 2010.

SCHULTZ, Theodore W. **Capital Humano**. Rio de Janeiro – RJ : Zahar.p.11-52, 1973.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro - RJ : Zahar, 1967.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. (Os Economistas). São Paulo: Nova Cultural, 2ª edição. Volume I. Livro Primeiro,1985.

SOUZA, F. V. Ferreira. **Qualificar para quê? Dilemas da Qualificação Profissional**. 2004. 180 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

STEIN, Rosa Helena. A nova Questão Social e as Estratégias para o seu Enfrentamento. **Revista Ser Social**, Brasília. V. 06 p. 133-168- Diretórios de Periódicos Acadêmicos. CEPPAC/ICS/UNB, 2010.

TCU. Tribunal de Contas da União.

[http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/contas/contas\\_governo/Contas2011/fichas/6\\_7\\_EnsinoProfissionalizante.pdf](http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/contas/contas_governo/Contas2011/fichas/6_7_EnsinoProfissionalizante.pdf) acessado em 22/05/2013

TEIXEIRA, F. **Pensando com Marx**. São Paulo: ensaio, 1995.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo Paradigma para compreender o mundo hoje**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA, J. E. **A face rural do desenvolvimento: Natureza, território e agricultura**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Um Percorso na Sociologia Rural: Textos Escolhidos**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

WEBER, Max. **A Ética protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983

\_\_\_\_\_. **Economia e sociedade**. Brasília: UnB, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ciência e Política: duas Vocações**. São Paulo: Editora Cultrix, 1968.

\_\_\_\_\_. **Os Pensadores**. Ed. Abril; Weber, Grandes Cientistas Sociais, Ed. Ática, 2006.

WILKINSON, John. Sociologia econômica e o funcionamento dos mercados: inputs para analisar os micros e pequenos empreendimentos agroindustriais no Brasil. **Revista Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 805-825, 2002.



## APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

### ROTEIRO DA ENTREVISTA / NÚMERO \_\_\_\_\_

Data da entrevista \_\_\_\_/\_\_\_\_/ 2013

Cidade: \_\_\_\_\_

Localidade: \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: ( ) CASADO ( ) SOLTEIRO ( )

1. Há quantos anos mora na propriedade?
2. Atividade predominante na propriedade?
3. Qual o tamanho da propriedade?
4. O que você acha da vida na propriedade? Quais as coisas boas? Quais as dificuldades? Quais atividades de lazer?

#### 5. CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE FAMILIAR

Composição do grupo familiar:

MEMBRO	QUANTIDADE	ATIVIDADE	ESCOLARIDADE
Resp/chefe			
Cônjuge			
Filho			
Filha			
Genro			
Nora			
Netos			
Avô			
Avó			
Irmão			
Irmã			

LEGENDA ATIVIDADE1 Trab tempo integral na UF; 2 Trab tempo-parcial na UF; 3 Trab na propriedade e estuda; 4 Trab tempo integral fora UF; 5 Somente estuda; 6 Criança menor de 8 anos; 7 Idoso maior de 65 anos; 8 Não trabalha pq deficiente ou

inválido; 9 Trab doméstico – tempo integral; 10 Trab doméstico – tempo parcial; 11 Desempregado.

LEGENDA ESCOLARIDADE DOS MEMBROS DA FAMÍLIA: 1. analfabeto – nunca estudou; 2, apenas lê e escreve; 3. 1ª a 4ª série completo; 4. 1ª a 4ª série incompleto; 5. 5ª a 8ª série completo; 6. 5ª a 8ª série incompleto; 7. 2º grau completo; 8. 2º grau incompleto; 9. nível técnico; 10. superior completo; 11. superior incompleto; 12. Mestrado; 13. Doutorado.

6. Algum membro da unidade familiar participou de alguma capacitação para melhorar a forma de plantar ou cuidar dos animais?

7. Como você ficou sabendo do curso de capacitação?

8. Algum membro da unidade familiar participou de alguma capacitação para gerenciar a unidade?

9. Quantos cursos de qualificação já participou?  
Quais?

10. Quais contribuições que esse curso provocou:

a) Em sua vida profissional

Curso	
Antes do curso	Depois do curso

b) Na produção e na geração de renda da propriedade

Curso	
Antes do curso	Depois do curso

c) Na sua vida pessoal e familiar (o que esse curso teve de bom?)

Curso :	
Antes do curso	Depois do curso

11. Você participa de alguma associação de produtores ou cooperativa?

a) Se sim "a quanto tempo"

b) Se não por quê?

12. Além dos citados acima você participava de algum outro grupo?

13. Como são os vizinhos aqui ?

14. A renda familiar é composta por:

15. O valor total da renda está entre:

( ) de 0 a 1 salário mínimo ( ) de um a 3 salários mínimos

( ) de 3 a 5 salários mínimos ( ) de 5 a 10 salários mínimos

( ) mais de 10 salários mínimos.

16. A renda familiar é suficiente para as despesas?

17. O que falta na propriedade para melhorar a renda?

18. Você tem sempre acesso a crédito para financiamento da produção?

19. Você tem acesso a assistência técnica?

20. Essa assistência tem contribuído para aumento da produção e da renda?

21. Quais os bens que existentes dentro da sua propriedade:

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20

LEGENDA: 1. Aparelho de Som, 2. Automóvel; 3. Batedeira; 4. Moto; 5. Máquina de Lavar Roupas; 6. Bicicleta; 7. Parabólica; 8. Ferro Elétrico; 9. Rádio; 10. Fogão a gás; 11. Televisor; 12. Fogão à lenha; 13. Computador; 14. DVD; 15. Micro-ondas/forno elétrico; 16. Linha telefone fixo; 17. Celular; 18. Geladeira; 19. Liquidificador; 20. Ar condicionado 21. Outro/qual:

22. O que você faz com a produção agrícola e pecuária:

23. Por que vendia nesse lugar e para essas pessoas:

24. Quanto da sua área você destina ao plantio?

25. Quanto de sua área você destina para criação de animais?

26. Quais os tipos de cultivo você planta?

27. Você muda de plantio dependendo do preço estabelecido no mercado?

28. Contrata serviços fora da propriedade:

29. Contrata mão de obra fora da propriedade :

30. O que acha da atividade agrícola nos dias atuais?

31. Qual a sua principal motivação continuar para trabalhando e morando na propriedade?

32. De cinco anos para cá, o que melhorou na sua vida em relação a:

a) Qualidade de Vida

b) Renda Familiar

c) Vida comunitária

d) Atividade/trabalho

e) Acesso aos Mercados

33. Daqui a cinco anos, o que você espera na sua vida em relação a:

a) Qualidade de Vida

b) Renda Familiar

c) Vida comunitária

d) Atividade/trabalho

e) Acesso aos Mercados

34. Como está a sua vida agora?

35. O que você espera do futuro para seus filhos em relação a propriedade?

34. Quais são as suas maiores dificuldades na condução da sua atividade hoje, e quais as soluções, em sua opinião, para resolvê-las?

DIFICULDADES	SOLUÇÃO

35. Você se considera um profissional na atividade que exerce?

## APÊNDICE B - RESUMO DAS ENTREVISTAS

### ENTREVISTAS - RESUMO

#### 1. Há quantos anos mora na propriedade? A maioria mora desde que nasceu.

**ENTREVISTA 01** - 37 anos

**ENTREVISTA 02** - 48 anos

**ENTREVISTA 03** - 36 anos

**ENTREVISTA 04** - 37 anos

**ENTREVISTA 05** - 36 anos

**ENTREVISTA 06** - 25 anos

**ENTREVISTA 07** - 26 anos

**ENTREVISTA 08** - 15 anos

**ENTREVISTA 09** - 46 anos

**ENTREVISTA 10** - 39 anos

**ENTREVISTA 11** - 42 anos

**ENTREVISTA 12** - 40 anos

**ENTREVISTA 13** - 54 anos

**ENTREVISTA 14** - 46 anos

**ENTREVISTA 15** - 34 anos

**ENTREVISTA 16** - 51 anos

**ENTREVISTA 17** - 56 anos

**ENTREVISTA 18** - 46 anos

**ENTREVISTA 19** - 57 anos

**ENTREVISTA 20** - 50 anos

**Nota resumo:** A maioria dos entrevistados mora na propriedade desde que nasceram.

#### 2. Atividade predominante na propriedade?

**ENTREVISTA 01** – Criação de animais para leite, lavoura

**ENTREVISTA 02** - Plantamos vazante, pesca. Mandioca, abóbora, milho e feijão.

**ENTREVISTA 03** – Cana e Feijão.

**ENTREVISTA 04** - Plantação de Roça, criação de galinhas.

- ENTREVISTA 05** - Duas atividades, ovinos e horta orgânica.
- ENTREVISTA 06** - Lavoura e pequena pecuária
- ENTREVISTA 07** - Cria gado porco galinha, planta horta
- ENTREVISTA 08** - Planta horta, mandioca milho
- ENTREVISTA 09** - Criação de gado, galinhas, lavouras, fabricação de rapadura.
- ENTREVISTA 10** - Milho e feijão e cria caprinos
- ENTREVISTA 11** - Lavoura de mandioca, feijão, milho e hortaliças e criação de animais.
- ENTREVISTA 12** - Hortaliças, pouco de gado, cana feijão
- ENTREVISTA 13** - Milho, feijão mandioca
- ENTREVISTA 14** - Plantação e criação de galinha
- ENTREVISTA 15** - Plantação de milho, feijão, mandioca e horta
- ENTREVISTA 16** – Mandioca e milho
- ENTREVISTA 17** - Lavoura de feijão, abobra, milho e mandioca
- ENTREVISTA 18** - Lavoura de roça, criação de animal
- ENTREVISTA 19** - Cultura de cana, fabricação de cachaça e rapadura e feijão
- ENTREVISTA 20** - Milho, feijão mandioca e horta

### **3. Qual o tamanho da propriedade?**

- ENTREVISTA 01** - 25 hectares
- ENTREVISTA 02** - Dois alqueires
- ENTREVISTA 03** - DOIS HECTARES
- ENTREVISTA 04** - Um hectare e outra área maior (não sabe o tamanho)
- ENTREVISTA 05** - 75 hectares
- ENTREVISTA 06** - 25 hectares
- ENTREVISTA 07** - Herança de dois hectares. Mas uso mais que isso.
- ENTREVISTA 08** - Dois lotes, 2 hectares
- ENTREVISTA 09** - 29 hectares
- ENTREVISTA 10** - 5 hectares
- ENTREVISTA 11** - 1,5 ha
- ENTREVISTA 12** - 10 a 12 ha
- ENTREVISTA 13** - Não sabe pois, é da sogra

**ENTREVISTA 14** - Não declarou o total

**ENTREVISTA 15** - 3 ha

**ENTREVISTA 16** - Trabalha na terra da mãe (3ha )

**ENTREVISTA 17** - 12 alqueires para doze irmãos

**ENTREVISTA 18** - 5 ha

**ENTREVISTA 19** - 37 ha

**ENTREVISTA 20** - Mais ou menos uns sete a oito alqueires (para todos os irmãos, pai e os tios)

**4. O que você acha da vida na propriedade? Quais as coisas boas? Quais as dificuldades?  
Quais atividades de lazer?**

**ENTREVISTA 01 –**

Boas: Sossego, vida da roça tranquila.

Dificuldades: falta de chuva e as dificuldades financeiras.

Lazer: freqüentar os barzinhos

**ENTREVISTA 02** - 48 anos

Ótima, melhor que na cidade, não troco pela cidade de jeito nenhum.

Quais as coisas boas? Várias coisas, pois na cidade nos encontramos o banco, o hospital.(não entendeu)

Quais as dificuldades? Muito quente e tumulto na cidade. Tem hora que planta e cultiva a lavoura, vem o sol e mata tudo. Agora mesmo, quando a chuva choveu nossa a roça perdeu tudo. Milho perdeu tudo. Agora, está catando feijão de corda.

Quais atividades de lazer? Ninguém tá trabalhando, vamos para a igreja, num vamos trabalhar agora? Vamos para a igreja, vamos buscar Deus em oração, visitar um doente ou no asilo.

**ENTREVISTA 03**

Eu gosto de mexer com a terra. Mas falta recursos financeiros. Meu lazer é mais esporte, gosto de futebol.

**ENTREVISTA 04**

O que você acha da vida na propriedade? Acho ótima

Quais as coisas boas? Espaço, a tranqüilidade

Quais as dificuldades? A falta de emprego, falta de água.

Quais atividades de lazer? Fazer artesanato

**ENTREVISTA 05**

O que você acha da vida na propriedade? Quais as coisas boas? Fazendo a quilo que gosta. Trabalhando com produto que adora, ovinos, meu filho que é técnico agrícola adora mexer com horta orgânica. É a vida que eu gosto. Quais as dificuldades? São muitas. Primeiro, estrada. Falta política agrícola a nível municipal. Não existe uma política voltada para o produtor rural. A



comercialização também é complicada, pois concorreremos com os grandes centros. Quais atividades de lazer? Não tem não. É só serviço. Lazer, e quando os netos vão passar final de semana, ficam lá e a avó faz uma galinha...

#### **ENTREVISTA 06**

Quais as coisas boas? Agente trabalha para gente mesmo, não tem empregado, não trabalho com mão de obra terceirizada, é só nós da família. A gente tem assim, aquela liberdade em casa, melhor do que na cidade. E tem muitas coisas de bom, aonde a gente pode criar galinhas, criar porco, pode criar uma vaca. Eu acho muito bom lá na roça.

Quais as dificuldades? Tamanha, essa tem. Muitas vezes tem uma produção bastante, o preço cai lá em baixo. Ultimamente, nos demos para perder muito por causa da chuva. A gente tem um rio que agora deu para secar. Hoje está tudo seco, se não chover agora o rio vai secar agora de novo.

Quais atividades de lazer? Já joguei bola hoje eu parei de jogar , jogo de truco, mas eu larguei começou a dar umas confusão.

#### **ENTREVISTA 07**

O que você acha da vida na propriedade? Tem tudo de bom.

Quais as coisas boas? Vida tranquila

Quais as dificuldades? Falta de chuva e água de boa qualidade. Falta de compradores (mercado)

Quais atividades de lazer? Ir à igreja, passear longe.

#### **ENTREVISTA 08**

O que você acha da vida na propriedade? A zona rural é diferente, não trocaria pela cidade, tem liberdade

Quais as coisas boas? Tranqüilidade, porque na cidade é mais agitado e mais perigoso também.

Quais as dificuldades? Falta de chuva, pois quem vive dessa atividade não produz. O ruim é só chuva. Porque não tendo a chuva você não vai colher o que você plantar e não vai ter o dinheiro.

Quais atividades de lazer? Eu, ultimamente, só trabalho em casa com os netos. Porque sou evangélica. Temos um culto em que reunimos e esse é o nosso lazer.

#### **ENTREVISTA 09**

O que você acha da vida na propriedade? Para mim é ótima, nasci criei ali, acostumei ali.

Quais as coisas boas? Gosto de mexer com criação de animais.

Quais as dificuldades? Pouca água, pois o riacho secou e usa cisterna de captação de água de chuva e um poço artesiano.

Quais atividades de lazer? Participação de reuniões de associação, caritas etc.

#### **ENTREVISTA 10**

O que você acha da vida na propriedade? Difícil, pois as condições financeiras que a gente precisa para melhorar e é difícil acessar. Agora mesmo nos pagamos, em dezembro, e renovamos e até agora... Já fui e já liguei. Até agora... Nós fazemos os cursos e falta material e nos não temos acesso.

Quais as coisas boas? E um sossego, tem a terra para trabalhar.

Quais as dificuldades? Acesso aos materiais para colocarem o que foi aprendido nos cursos.

Quais atividades de lazer? Aqui é só serviço. Tem uma turma da terceira idade que está esquecida. Só mesmo rezar e trabalhar.

#### **ENTREVISTA 11**

O que você acha da vida na propriedade? A vida é boa, sossegada.

Quais as coisas boas? As plantações de frutas, as criações e os filhos.

Quais as dificuldades? Falta de água, produção pouca.

Quais atividades de lazer? Só trabalho

#### **ENTREVISTA 12**

O que você acha da vida na propriedade? Eu acho boa

Quais as coisas boas? Nasci e criei lá daquele jeito. Eu acho boa. Acostumei com a vida lá

Quais as dificuldades? Queria ter água na propriedade, um poço. A água é da comunidade e não posso aumentar a produção por causa da água. Queria ter uma cobertura para a horta.

Quais atividades de lazer? Só trabalho, gosto de estar em atividade.

#### **ENTREVISTA 13**

O que você acha da vida na propriedade? É boa

Quais as coisas boas? Agente trabalha no dia a dia, trabalha pra gente mesmo.

Quais as dificuldades? Emprego (renda), falta chuva, a gente planta e as vezes não dá. Dá mal para o consumo. Para a gente plantar, colher e vender para se manter, não dá mais.

Quais atividades de lazer? As vezes tem jogo, festa familiar, passar as tardes no grupo de artesanato..

#### **ENTREVISTA 14**

O que você acha da vida na propriedade? Aqui é um lugar abençoado, falta incentivo.

Quais as coisas boas? Uma é que é a violência lá fora. Aqui é muito sossegado, tranqüilo.

Quais as dificuldades? As dificuldades têm e já sabemos se virar com ela. (Não declarou)

Quais atividades de lazer? Aqui não tem muitas não, nos somos evangélicos, vamos para a igreja, bater papo com os amigos.

#### **ENTREVISTA 15**

O que você acha da vida na propriedade? A vida, como se diz, se tivesse emprego mesmo, Deus mandasse a chuva pra nós aqui seria o melhor lugar.

Quais as coisas boas? Nós fazemos muito cursos e nós acabamos por aproveitar os curso. Também tem cultura do lugar. Temos uma cultura muito boa.

Quais as dificuldades? Condição para produzir, falta de água.

Quais atividades de lazer? Grupo de artesanato, encontro da família, festas resgatando a cultura. A dança, o reisado.

**ENTREVISTA 16**

O que você acha da vida na propriedade? É boa, gostosa, eu gosto da roça.

Quais as coisas boas? A gente planta, a gente colhe. Ali o que é seu, você plantou e colheu, não precisa pedir para os outros e nem comprar. É prazeroso.

Quais as dificuldades? A dificuldade maior que eu sinto aqui é a água. A gente gosta de canteiro, essas coisas, e tão gostoso. Inclusive teve alguns curós para aprender a plantar, usar a terra como se deve, e ter mais técnica, mas a água impede de crescer.

**ENTREVISTA 17**

O que você acha da vida na propriedade? Não é fácil não.

Quais as coisas boas? De bom é a liberdade. Porque vc pode deitar debaixo de pau daquele e dormir sossegado.

Quais as dificuldades? Muito trabalho

Quais atividades de lazer? não tem lazer

**ENTREVISTA 18**

O que você acha da vida na propriedade? Bom demais. Não tem coisa melhor do que a roça não.

Quais as coisas boas? Pra mim é tudo. Na roça você anda para aqui, anda para lá. Sempre tem coisa para fazer.

Quais as dificuldades? Você tenta fazer uma coisa e não dá conta de fazer.

Quais atividades de lazer? Ficar em casa mesmo. Uma hora agente sai, vai na casa de um vizinho, assiste um jogo.

**ENTREVISTA 19**

O que você acha da vida na propriedade? Boa demais

Quais as coisas boas? O clima, o sossego, a paz de espírito, o terreno muito bom para cultura, só depende da gente produzir ou não.

Quais as dificuldades? Acesso de estrada e os impostos caros

Quais atividades de lazer? Jogar um dominó e jogar um truco com os amigos.

**ENTREVISTA 20**

Quais as coisas boas? Quando tem a roça, você cria uma galinha, cria um porco, um bezerro. Não tendo a roça, não tem nada.

Quais as dificuldades? Quando a gente planta e é um ano bom de chuva a gente colhe, mas quando não chove não dá nada. Ninguém tem nada, de milho de feijão. A dificuldade é água. Não tem posto de saúde, uma quadra.

Quais atividades de lazer? Ultimamente, não tem nada de lazer. Não tem uma quadra. O único jogo que tem aqui é só truco no domingo.

### QUESTÃO CINCO

#### 5. CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE FAMILIAR – Composição do grupo familiar: QUANTIDADE

Membro	E1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E7	E 8	E 9	E 10	E 11	E 12	E 13	E 14	E 15	E 16	E 17	E 18	E 19	E 20
Quant.																				
Marido	1	1		1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Esposa	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Filho	1		2	2	1	2	1	1	1	1	3	2			1		3	1	1	
Filha		3		1		2	1	1	1		2	1		2	1	2		1		2
Genro		2																		
Nora																				
Netos		1								1							1			4
Avô																				
Avó																				
Irmão																				
Irmã																				
Total	3	8	3	5	2	6	4	4	4	4	6	5	2	4	4	4	5	4	3	8

Tabela XX – Caracterização da Unidade Familiar - Quantidade

NÚMERO DE MEMBROS	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
1	0	0
2	2	10
3	3	15
4	8	40
5	3	15
6	2	10
7	0	0
8	2	10
	20	100 %



LEGENDA ESCOLARIDADE DOS MEMBROS DA FAMÍLIA: 1. Analfabeto – nunca estudou; 2, apenas lê e escreve; 3. 1ª a 4ª série completo; 4. 1ª a 4ª série incompleto; 5. 5ª a 8ª série completo; 6. 5ª a 8ª série incompleto; 7. 2º grau completo; 8. 2º grau incompleto; 9. nível técnico; 10. Superior completo; 11. Superior incompleto; 12. Mestrado; 13. Doutorado.

Membro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Escolari dade													
Marido	1	1	6	6	1		1	2					
Cônjuge			3	6	2	1	4	2			1		
Filho	1		2		1	3	3	3	1	1			
Filha						2	3	5	1		2		
Genro					1								
Netos	1	1		1				1					

LEGENDA ESCOLARIDADE DOS MEMBROS DA FAMÍLIA: 1. Analfabeto – nunca estudou; 2, Apenas lê e escreve; 3. 1ª a 4ª série completo; 4. 1ª a 4ª série incompleto; 5. 5ª a 8ª série completo; 6. 5ª a 8ª série incompleto; 7. 2º grau completo; 8. 2º grau incompleto; 9. nível técnico; 10. Superior completo; 11. Superior incompleto; 12. Mestrado; 13. Doutorado.

6. Algum membro da unidade familiar participou de alguma capacitação para melhorar a forma de plantar ou cuidar dos animais? Todos os entrevistados responderam sim.

**7. Como você ficou sabendo do curso de capacitação?**

**ENTREVISTA 01** - Emater, Cáritas e SENAR

**ENTREVISTA 02** - A escola da comunidade

**ENTREVISTA 03** - Não respondeu

**ENTREVISTA 04** - Pelas amigas

**ENTREVISTA 05** - SEBRAE, Colégio Agrícola (IFNMG)

**ENTREVISTA 06** - Emater, Sindicato dos Trabalhadores rurais.

**ENTREVISTA 07** - Através das amigas

**ENTREVISTA 08** - Pela escola, através do diretor que se esforça muito pelo lugar.

**ENTREVISTA 09** - Através da Cáritas Diocesana

**ENTREVISTA 10** - Através da Cáritas, do sindicato

**ENTREVISTA 11** - Foram as colegas que avisaram do curso

**ENTREVISTA 12** - Através de Valdivino do Sindicato

**ENTREVISTA 13** - Através da líder comunitário, Neuza

**ENTREVISTA 14** - Através do vereador

**ENTREVISTA 15** - Através do sindicato

**ENTREVISTA 16** - Pelo sindicato

**ENTREVISTA 17** - Através de Cáritas e do sindicato

**ENTREVISTA 18** - Através dos contatos dos companheiros

**ENTREVISTA 19** - Através do sindicato, da Emater, e o IFNMG

**ENTREVISTA 20** - Através da escola, pelo Diretor.

**8. Algum membro da unidade familiar participou de alguma capacitação para gerenciar a unidade?**

**RESUMO DAS RESPOSTAS : 45 % SIM e 55% NÃO**

**9. Quantos cursos de qualificação já participou?**

**ENTREVISTA 01** - Mais de cinco. Quais? Fibras naturais, artesanato horticultura, defumados etc

**ENTREVISTA 02** - 04 cursos. Quais? Atendimento, artesanato, biscoito, horticultura

**ENTREVISTA 03** - Seis ou sete. Quais? Cooperativismo, Produção de cachaça.

**ENTREVISTA 04** - Uns 6 cursos. Quais? Olericultura, polpa de frutas, saneamento básico artesanato, reaproveitamento de alimentos.

**ENTREVISTA 05** - Uns oito. Quais? Não declarou

**ENTREVISTA 06** - Uns três mais ou menos. Quais? Orientação de como plantar, selecionar sementes, horticultura, tração animal.

**ENTREVISTA 07** - Tenho vários certificados. Quais? Pintura, hortaliças, artesanato, polpa de fruta.

**ENTREVISTA 08** - Seis cursos. Quais? Horticultura, artesanato, polpa de frutas, biscoito fruticultura e Plano de negócios.

**ENTREVISTA 09** - Dois. Quais? Fruticultura e horticultura

**ENTREVISTA 10** - 5 cursos. Quais? Apicultura, plantas medicinais, horticultura, apicultura etc

**ENTREVISTA 11** - Dois. Quais? Horticultura e extração de polpa de frutas.

**ENTREVISTA 12** - Uns cinco. Quais? Horticultura, polpa de frutas, produção de rapadura, pintura

**ENTREVISTA 13** - Quatro cursos. Quais? Polpa de fruta, culinária, artesanato de flores cem sementes do cerrado e doces.

**ENTREVISTA 14** - Quatro cursos. Quais? Horticultura, polpa de fruta, panificação e criação de pequenos animais.

**ENTREVISTA 15** - Uns 15 cursos. Quais? Doces cristalizados, corte e costura, olericultura, polpa de frutas, artesanato com sementes do cerrado. Higiene bucal, reaproveitamento de alimentos.

**ENTREVISTA 16** - Uns 20 cursos. Quais? Horticultura, polpa de frutas, cultivo do pepino, artesanato etc.

**ENTREVISTA 17** - cinco. Quais? Criação de chácara, Apicultura, avicultura, abelha sem Ferrão e produção de ração.

**ENTREVISTA 18** - Uns 15 ou mais. Quais? Hortaliças, ovino e caprino, lavoura de feijão.

**ENTREVISTA 19** - Uns 12 ou 13 mais ou menos. Quais? EMPRETEC, fabricação de aguardente de qualidade, Administração etc.

**ENTREVISTA 20** - Muitos. Quais? me lembro do de biscoito, hortaliças

**MÉDIA DE CURSOS POR ENTREVISTADO: MAIS OU MENOS 7 CURSOS**

**10. Quais contribuições que esse curso provocou:**

**a) Em sua vida profissional**

<b>Entrevistas</b>	<b>Antes do curso</b>	<b>Depois do curso</b>
01	Não sabia aproveitar as fibras	Sabe e começou a trabalhar
02	Sabia fazer muitos tipos	Agora saber fazer mais variedades
03	Produzia sem tecnologia apropriada	Aprendeu sobre fermentação, higienização
04	Não sabia aproveitar os materiais para montar o artesanato	Aprendeu a manipular os materiais
05	Não tinha conhecimento de pecuarista	Tornou-se um profissional na área
06	Antes não sabia, não aproveitava Não tinha mutirão para trabalhar com tração animal	Passou a saber das coisas Passou a fazer mutirão e trabalhar com tração em grupo
07	Plantava horta de modo diferente Não sabia extrair polpa	Planta com técnica e faz diferente
08	Sabia pouco de artesanato Sabia o tradicional sobre hortas.	Aperfeiçoou mais e usa mais materiais do cerrado. Aperfeiçoou e passou a plantar
09	Plantava de forma como aprendeu com os pais	Aprendeu outras tecnologias
10	Não sabia mexer na atividade (apicultura)	Passou a entender e a trabalhar na aérea
11	Plantava horta e perdia, produzia pouco	Aprendeu a produzir
12	Não sabia as técnicas	Aprendeu a forma correta de plantar a adubar
13	Não aproveitava as sementes do cerrado.	Aprendeu a aproveitar as sementes e fazer o artesanato.
14	Não produzia nada porque não sabia	Passou a produzir
15	Não tinha ocupação e não sabia	Passou a ter uma atividade aprendeu sobre aproveitamento da polpa de frutas e sementes do cerrado
16	Sabia, mas não tinha tanta técnica de plantio	Aprimorou as técnicas de cultivo e trabalho na terra
17	Não sabia de nada, tinha vontade não sabia mexer.	Aprendeu as técnicas de manejo com abelhas.
18	Plantava de um jeito Não produzia adubo	Aprendeu novas técnicas, coisas que não sabia fazer. Aprendeu a fazer compostagem e produzir o adubo
19	Não fazia calculo dos custos	Ajudou no gerenciamento da empresa
20	Não sabia	Passou a produzir



**d) Na produção e na geração de renda da propriedade**

<b>Entrevistas</b>	<b>Antes do curso</b>	<b>Depois do curso</b>
01	Não trabalhava com fibras	Trabalha, mas ainda não vende
02	Produzia menos e ganhava menos dinheiro	Passou a Ganhar mais dinheiro
03	Produção artesanal	Produção comercial e criação cooperativa
04	Não comercializava	Passou a vender e gerar renda
05	Vivia da aposentadoria e o filho estudava	Passou a ganhar mais e o filho sustenta a família com a produção
06	Era pior	Melhorou a produção e a renda
07	Não tinha produção e nem renda	Passou a vender nas escolas e ganhou dinheiro
08	Não gerava renda	Passou a gerar renda
09	Não se aplica - não vende	Não se aplica – continua do mesmo jeito
10	Não sabia mexer na atividade (apicultura)	Passou a entender e a trabalhar na área e comercializar.
11	Produção pequena Gerava renda	Aumentou a produção Continua com a mesma renda
12	Não tinha produção e não vendia	Passou a produzir mais e a vender na rua, nas escolas e, depois na CONAB
13	Não tinha atividade	Passou a ter outra atividade e a produzir, mas não vende ainda.
14	Avicultura: não criava para vender Horticultura: não comercializava	Passou a criar para comercializar. Mas não vende ainda. Passou a plantar mais e começou a vender
15	Não tinha renda	Passou a vender e ter renda
16	Plantava para consumo e não vendia Desperdiçava	Produziu mais e começou a vender Aprendeu a aproveitar
17	Não tinha produção e nem gerava renda	Começou a gerar renda e produção
18	Plantava de um jeito tradicional Não produzia adubo	Aprendeu novas técnicas, coisas que não sabia fazer. Aprendeu a fazer compostagem e produzir o adubo.
19	Não sabia se dava prejuízo	Aprendeu a calcular os custos
20	Aumentou a produção	Passou a vender, esporadicamente

**e) Na sua vida pessoal e familiar (o que esse curso teve de bom?)**

<b>Entrevistas</b>	<b>Antes do curso</b>	<b>Depois do curso</b>
01	Não tinha ocupação, aprendizado	Tem ocupação, mas...
02	Usava veneno no cultivo, era prejudicial.	Ajuda no trabalho, as técnicas.
03	Pensava de uma forma errada	Passou a pensar diferente e melhorou
04	Não tinha atividade	Passou a ter e ocupou o tempo ocioso (descontra)
05	Não conhecia do ramo.	Realização pessoal
06	Não conhecia	Passou a conhecer
07	Plantava para consumo	Melhorou, pois agora possui uma atividade que gera renda.
08	Não tinha essas ocupações	Vida melhorou, ficou satisfeita
09	Continua do mesmo jeito	Continua do mesmo jeito
10	Não tinha	Mudou o ritmo de vida, pois com o mel além de comercializar ela usa para fazer o xarope com as plantas medicinais.
11	Tinha pouca atividade	Melhorou depois do curso
12	Não tinha essas ocupações	Aprendeu novas ocupações e comprou um carro (uma realização)
13	Não tinha ocupação	Passou a ter outra atividade e pertencer ao grupo de artesanato
14	Não tinha ocupação nem técnica	Aprendeu coisas que não sabia
15	Não tinha uma ocupação	Passou a ter uma atividade diária
16	Tinha uma visão	Melhorou
17	Não tinha ocupação	Passou a ter
18	Gostava da ocupação mas não tinha técnica	Passou a ser mais profissional e com a melhoria da renda...
19	Não tinha conhecimento	Passou a entender sobre o tema melhorou
20	Era pior	Melhorou um pouco. Falta comercialização CONAB

11. Você participa de alguma associação de produtores ou cooperativa?

**RESUMO: 95 % SIM e 5% NÃO**

**MEDIA DE ANOS DE PARTICIPAÇÃO: 10 ANOS**

a) Se sim "a quanto tempo"

b) Se não por quê? Não respondeu

12. Além dos citados acima você participava de algum outro grupo?

**RESUMO: 79 % SIM e 30% NÃO**

**13. Como é são os vizinhos aqui?**

**ENTREVISTA 01** - relações boas, de família

**ENTREVISTA 02** - são ótimos. Um ajuda os outros. De um lado família, de outro família. No fundo de casa pessoas evangélicas.

**ENTREVISTA 03** - Todos daqui e parentes. É uma família. Tudo com parentesco.

**ENTREVISTA 04** - Bons, todo mundo acolhedor e amigo

**ENTREVISTA 05** - São vizinhos comuns, normais, relação boa.

**ENTREVISTA 06** - Dá bem com todos. Às vezes, tem desentendimentos por causa da bebida. Participo da folia de reis com os amigos.

**ENTREVISTA 07** – É boa a relação com os vizinhos

**ENTREVISTA 08** - Não tenho o que falar dos vizinhos

**ENTREVISTA 09** - São ótimos, eu não tenho que reclamar dos vizinhos.

**ENTREVISTA 10** - Muito bons

**ENTREVISTA 11** - Pra mim é bom. As relações são boas

**ENTREVISTA 12** - São bons, me dou bem com todos

**ENTREVISTA 13** - São bons, pois são tudo parentes. São ótimos.

**ENTREVISTA 14** - Todos se dão bem.

**ENTREVISTA 15** - São maravilhosos, no meu quintal somos todos da mesma família.

**ENTREVISTA 16** - a maioria são todos parentes e convive bem. As vezes troca dia de serviço, um ajuda o outro para o crescimento. As vezes falta dinheiro para pagar, aí é uma troca.

**ENTREVISTA 17** - São todos parentes e não têm desavenças, as relações são boas.

**ENTREVISTA 18** - São todos parentes e não têm desavenças, as relações são boas.

**ENTREVISTA 19** - São quase tudo parentes. Às vezes tem uma ovelha negra.

**ENTREVISTA 20** - Uma parte boa e uma parte ruim. Para mexer com gente hoje em dia...

14. A renda familiar é composta por: **somente o entrevistado 20%, o entrevistado e o filho 5%, o entrevistado a mãe e o irmão 5%, marido e esposa (ela com bolsa família) 70%.**

15. O valor total da renda esta entre:

( ) de 0 a 1 salário mínimo .....	<b>35 %</b>
( ) de um a 3 salários mínimos .....	<b>55% (valores inclusos Bolsa Família)</b>
( ) de 3 a 5 salários mínimos .....	<b>5%</b>
( ) de 5 a 10 salários mínimos.....	<b>5%</b>
( ) mais de 10 salários mínimos. ....	<b>0%</b>

**16. A renda familiar é suficiente para as despesas?**

**ENTREVISTA 01** - Agente economiza para dar.

**ENTREVISTA 02** - Tem hora que falta. Agora mesmo eu pretendia ter terminado o cômodo de fazer biscoitos, mas as condições ainda não deram.

**ENTREVISTA 03** - Não. Bom, está dando para viver, mas, não é o suficiente.

**ENTREVISTA 04** - Olha, pra gente está sendo, está dando para manter.

**ENTREVISTA 05** - É, graças a Deus sim.

**ENTREVISTA 06** - Agente faz algumas economias, que dá para ajudar, tem que pagar contas das duas casas. Tem mais despesas que receitas.

**ENTREVISTA 07** - Não é, mas não tem outro jeito

**ENTREVISTA 08** – Olha não dá não. Não dá porque aqui em casa tem que comprar remédios para pressão, remédio controlado pelo esposo. Mas dá para ir vivendo.

**ENTREVISTA 09** - Na verdade, as vezes sim e as vezes não. Porque, tem época que quando produz mais alivia, quando não produz, aperta. A questão é a chuva está trazendo falta na produção.

**ENTREVISTA 10** - As vezes não. Para as despesas sim, mas, muitas vezes, quando aperta com os remédios muito caro, eu apelo para os filhos que estão fora.

**ENTREVISTA 11** - Não é não. Tem que ser bem regradinho para dar.

**ENTREVISTA 12** - É suficiente.

**ENTREVISTA 13** - Suficiente não. Mas a gente tem que saber usar para dá.

**ENTREVISTA 14** - Não é não.

**ENTREVISTA 15** - Sempre acaba faltando porque não tem jeito.

**ENTREVISTA 16** - Sempre tem que compor com alguma coisa. Nunca é suficiente.

**ENTREVISTA 17** - Tem que ser. De acordo que a gente ganha que a gente gasta.

**ENTREVISTA 18** - Moço, sabendo dividir ela, não dá não, mas dá para passar o dia, né?

**ENTREVISTA 19** - Para mim não é porque eu sou muito empreendedor.

**ENTREVISTA 20** - Deixa eu te falar, hoje eu posso dizer que é suficiente. Não é assim, se for comprar além do que ganha aí não dá mesmo.

17. O que falta na propriedade para melhorar a renda?

**ENTREVISTA 01** - Tempo de chuva, estrada boa, estrutura de associação. Existe um êxodo de famílias, pois falta serviço.

**ENTREVISTA 02** - Falta apoio do banco no caso. Eu no meu caso, se eu já tivesse conseguido, eu já estaria com minha casa pronta. Seria um trabalho pra mim e mais alguém que necessitasse desse trabalho.

**ENTREVISTA 03** - Na propriedade, falta recurso para aplicar. Não só mexer com cachaça, cana, mexer com horticultura, implantar uma irrigação, falta dinheiro.

**ENTREVISTA 04** - Terminar a minha casa para mudar e ter um serviço fixo. Precisa estar mobilizando mais, esforçando mais, para montar um espaço para ter a nossa renda melhorada.

**ENTREVISTA 05** - Falta chuva, incentivo dos órgãos municipais, estrada, assistência técnica mais assídua.

**ENTREVISTA 06** - Acho que hoje precisa voltar alguns incentivos que antes teve. Igual a esses cursinhos que agente fez pra ver o que nós faz para a gente aprender a viver com a seca. O semi-árido e muito seco. A gente tem que aprender a conviver.

**ENTREVISTA 07** - Acesso ao mercado (CONAB) pois fez PRONAF para plantar hortaliças.

**ENTREVISTA 08** - Emprego. A gente fez o curso de biscoito, mas não tem um lugar adequado para poder produzir assim, não é. Se agente vai produzir, por no saquinho. Tem que ter um lugar apropriado para poder dar renda e gerar renda mesmo. O curso foi somente o básico

**ENTREVISTA 09** - Nos precisamos da chuva. Essa dificuldade só Deus para resolver a situação.

**ENTREVISTA 10** - Financiamento. Se fosse mais fácil, com certeza. Tenho uma cerca para reformar, se melhorasse o financiamento. Se facilitasse mais pra gente.

**ENTREVISTA 11** - Onde vender as coisas. Tem a CONAB, nos vendemos por três anos, mas agora está parado. Esse ano, disseram que ia começar de novo. Estamos esperando.

**ENTREVISTA 12** - Um poço na propriedade e as estufas para produzir mais.

**ENTREVISTA 13** - Trabalho. (emprego). Tem reunir direitinho para fazer mais, produzir mais. (colocar o curso em prática)

**ENTREVISTA 14** - Era, se tivesse a chance de pegar um empréstimo a gente, com isso aí, tocar uma atividade. Se não acabasse com a CONAB a renda ia melhorar muito. Eu não acredito que volta não.

**ENTREVISTA 15** - Eu acho que falta emprego, a chuva também. Se tivesse água, eu acho que seria ótimo, maravilhoso, porque vem a época do feijão, do arroz, da mandioca, mas aí não tem água. Se tivesse a água isso acabava melhorando muito.

**ENTREVISTA 16** - Acho que, no meu entender, seria a água. Se tiver água eu acho que conseguimos conseguir melhor. Esse ano mesmo a gente plantou e não deu nada. Só fiquei com a mandioca por ser mais resistente

**ENTREVISTA 17** - Se tivesse financiamento para investir melhorava.

**ENTREVISTA 18** - Pra mim falta mais um pouco de tempo para poder dedicar mais e ter mais produção.

**ENTREVISTA 19** - Produzir mais. Ainda produz no modelo velho. Uma parte é falta de empregado qualificado. Falta de administração

**ENTREVISTA 20** - Se tivesse um meio de trabalho, para as pessoas, uma indústria para o pessoal trabalhar. Água também, nessas torneiras não tem uma gota de água. Estamos esperando as cisternas de placa da Cáritas. Se tivesse água poderia estar irrigando para produzir mais.

### **18. Você tem sempre acesso a crédito para financiamento da produção?**

**ENTREVISTA 01** - Sim, mas não é tão fácil não. O meu marido fez, o de combate a seca e não foi liberado.

**ENTREVISTA 02** - Estou esperando que Deus vá abençoar que um dia... nem sempre tem.

**ENTREVISTA 03** - A fabrica da cooperativa foi financiada. Individualmente, para pegar mais crédito precisa pagar o anterior. Eu mesmo tenho um Pronaf, de dois mil e pouco, no Banco do Brasil e falta pagar. Não porque eu não quis é porque está faltando dinheiro.

**ENTREVISTA 04** - Acho que sim. Inclusive agente está atrás, buscando o Agroamigo e o Crediamigo para renovar. O Pessoal do banco vir para fazer a reunião.

**ENTREVISTA 05** - Sempre que procurou foi atendido.

**ENTREVISTA 06** - Eu nunca pedi. Eu oriento, mas eu mesmo nunca pedi.

**ENTREVISTA 07** - Sim, mas precisa pagar um empréstimo para conseguir outro. Se não vender...

**ENTREVISTA 08** - Acho que sim. Acho que teria. Mas fica com medo de não dar certo e depois prejudicar a gente. Acho que mais por medo. Se tivesse a união seria diferente. Porque, todas que fizeram o curso se uniam e ia gerar. O que falta é a união.

**ENTREVISTA 09** - sim

**ENTREVISTA 10** - Tem, mas é difícil. O pessoal fala agora está fácil. Eu escuto na televisão, no radio, A voz do Brasil. Lá em cima libera, mas, não chega na mão certa. Igual tem pessoas que estão precisando trabalhar e não consegue. O porquê é mais fácil chegar nas mão de outras pessoas eu

**ENTREVISTA 11** - Sim, consegue

**ENTREVISTA 12** - Acho que sim

**ENTREVISTA 13** - Pode ser que consegue.

**ENTREVISTA 14** - Tem esses créditos de PRONAF. A gente fez. Dizem que agora aumentou. Tem até que ver isso aí.

**ENTREVISTA 15** - Sim, tenho.

**ENTREVISTA 16** - Sim, o PRONAF

**ENTREVISTA 17** - Já fiz PRONAF. Mas não paguei, pois o gerente falou para esperar que o governo prometeu uma anistia. Se não pagar esse eu não posso fazer outro. Aí, eu estou esperando sair.

**ENTREVISTA 18** - Tenho.

**ENTREVISTA 19** - Sim eu tenho. Tenho que pagar o que eu devo para pegar mais.

**ENTREVISTA 20** - O pessoal tem, mas eu não tenho não.

### **19. Você tem acesso à assistência técnica?**

**ENTREVISTA 01** - É muito fraca, e muito pouca.

**ENTREVISTA 02** - Não tem assistência. Quando tem duvida revisa nas apostilas.

**ENTREVISTA 03** - Assistência aqui foi com a EMATER, tem o IFNMG etc.

**ENTREVISTA 04** - Nem sempre, as vezes a gente fica com medo de ir buscar. Agora, as coisas estão mais fáceis com SENAR, com os cursos de capacitação. Antes, uma vez, nos fizemos uma horta comunitária, só do grupo de jovens, a EMATER ajudou. Mas, ultimamente só o SENAR tem dado cursos de qualificação. Mas falta o suporte para continuar, seguir em frente.

**ENTREVISTA 05** - Esporadicamente sim, mas precisa ser mais assídua.

**ENTREVISTA 06** - Se precisar tem. A Emater tem ajudado

**ENTREVISTA 07** - Estava tendo o Serginho da Emater, hoje eu não sei.

**ENTREVISTA 08** - Sim, individualmente.

**ENTREVISTA 09** – Tem a EMATER, na verdade é uma parceira da gente, em parceria com a prefeitura e sindicato.

**ENTREVISTA 10** - Emater não, o único apoio é dá Cáritas

**ENTREVISTA 11** - A EMATER ajudou por três anos.

**ENTREVISTA 12** - Sim, ligo para a Emater e para Valdivino do sindicato

**ENTREVISTA 13** - Tem, na EMATER a gente consegue.

**ENTREVISTA 14** - Não tem.

**ENTREVISTA 15** - Estamos precisando de assistência técnica. Não adianta dar o curso e não dá assistência depois.

**ENTREVISTA 16** - É mais difícil, mas a EMATER ela participou bastante doando semente, ensinou como deveria fazer para plantar. Eu aprendi a plantar com meu pai, para mim era o certo. Mas depois que eu aprendi a plantar com o curso, e intercalar as fileiras ,nossa, o milho deu tão bom que eu fiquei encantada..

**ENTREVISTA 17** - Só quando o pessoal da Cáritas vem. Assistência mesmo, não.

**ENTREVISTA 18** - Tenho, a EMATER.

**ENTREVISTA 19** - Tenho

**ENTREVISTA 20** - Deixa eu te falar, não é muito fácil não. Não tem esse apoio não.

**RESUMO: SIM 45%, NÃO 30% E MAIS OU MENOS ESPORADICAMENTE 25%**

## **20. Essa assistência tem contribuído para aumento da produção e da renda?**

**ENTREVISTA 01** – A Emater quando contribui aqui é com poucas orientações. Não dá para seguir por falta de investimentos.

**ENTREVISTA 02** – Não tem

**ENTREVISTA 03** – Com certeza

**ENTREVISTA 04** – Geralmente.

**ENTREVISTA 05** – Para mim não. Última vez que tiveram lá, há uns três anos atrás, fizeram umas curvas de nível e não voltaram para saber do resultado, se funcionou ou não.

**ENTREVISTA 06** – Tem, o governo Lula deu muita condição para o homem do campo trabalhar. Se ele tivesse aproveitado mais tinha melhorado muito. Mas hoje o que a gente vê é muita gente cruzando os braços e esperando benefícios do governo. Isso aí é uma das coisas que é meio difícil de conviver com esse povo e controlar eles.

**ENTREVISTA 07** – Sim, ajudava alguma planta que estava adoecendo.

**ENTREVISTA 08** – Tem contribuído individualmente.

**ENTREVISTA 09** – Sim, porque quando existe ataque de insetos no caso, e as vezes a gente tem algum diálogo com a EMATER e eles passam dados para a gente e aprendemos a combater. No curso de pomar eles falaram sobre o combate com orgânicos, com inseticida natural.

**ENTREVISTA 10** – Sim

**ENTREVISTA 11** – Sim, ajudou

**ENTREVISTA 12** – Sim

**ENTREVISTA 13** – Acho que não.

**ENTREVISTA 14** – Se tivesse teria.

**ENTREVISTA 15** – Se tivesse

**ENTREVISTA 16** – Ajuda demais.

**ENTREVISTA 17** – Ajuda demais. É o braço direito nosso...

**ENTREVISTA 18** – Tem sim.

**ENTREVISTA 19** – Tem sim.

**ENTREVISTA 20** – Não tem

**RESUMO: SIM 60%, NÃO 30% MAIS OU MENOS 10%**

21. Quais os bens que existentes dentro da sua propriedade:

<i>BENS MATERIAIS</i>		<i>SIM</i>	<i>NÃO</i>	<b>TOTAL</b>
<i>Aparelho de som</i>	<i>freq.</i>	<b>12</b>	<b>08</b>	20
	<i>%</i>	60	40	100
<i>Automóvel</i>	<i>freq.</i>	<b>06</b>	<b>14</b>	20
	<i>%</i>	30	70	100
<i>Batedeira</i>	<i>freq.</i>	<b>09</b>	<b>11</b>	20
	<i>%</i>	45	55	100
<i>Moto</i>	<i>freq.</i>	<b>11</b>	<b>09</b>	20
	<i>%</i>	55	45	100
<i>Maquina de Lavar Roupa</i>	<i>freq.</i>	<b>15</b>	<b>05</b>	20
	<i>%</i>	75	25	100
<i>Bicicleta</i>	<i>freq.</i>	<b>15</b>	<b>05</b>	20
	<i>%</i>	75	25	100
<i>Parabólica</i>	<i>freq.</i>	<b>12</b>	<b>08</b>	20
	<i>%</i>	60	40	100
<i>Ferro Elétrico</i>	<i>freq.</i>	<b>16</b>	<b>04</b>	20
	<i>%</i>	80	20	100
<i>Rádio</i>	<i>freq.</i>	<b>16</b>	<b>04</b>	20
	<i>%</i>	80	20	100
<i>Fogão a gás</i>	<i>freq.</i>	<b>20</b>	<b>00</b>	20
	<i>%</i>	100	00	100
<i>Televisor</i>	<i>freq.</i>	<b>17</b>	<b>03</b>	20
	<i>%</i>	85	15	100
<i>Fogão à lenha</i>	<i>freq.</i>	<b>17</b>	<b>03</b>	20
	<i>%</i>	85	15	100
<i>Computador</i>	<i>freq.</i>	<b>05</b>	<b>15</b>	20
	<i>%</i>	25	75	100
<i>DVD</i>	<i>freq.</i>	<b>14</b>	<b>06</b>	20
	<i>%</i>	70	30	100
<i>Micro-ondas/ forno elétrico</i>	<i>freq.</i>	<b>03</b>	<b>17</b>	20
	<i>%</i>	15	85	100
<i>Linha telefone fixo</i>	<i>freq.</i>	<b>01</b>	<b>19</b>	20
	<i>%</i>	5	05	100
<i>Celular</i>	<i>freq.</i>	<b>15</b>	<b>05</b>	20
	<i>%</i>	75	25	100
<i>Geladeira</i>	<i>freq.</i>	<b>20</b>	<b>00</b>	20
	<i>%</i>	100	00	100
<i>Liquidificador</i>	<i>freq.</i>	<b>20</b>	<b>00</b>	20
	<i>%</i>	100	00	100
<i>Ar condicionado</i>	<i>freq.</i>	<b>01</b>	<b>19</b>	20
	<i>%</i>	5	95	100

22. O que você faz com a produção agrícola e pecuária:

**ENTREVISTA 01** – Vende para a associação da roda d'água.

**ENTREVISTA 02** - Não vende, é para a despesa mesmo. Subsistência. Quando sobra comercializa milho verde, feijão verde e cachi.

**ENTREVISTA 03** - Entrega na cooperativa

**ENTREVISTA 04** - Quando sobra vende, farinha e tapioca. Só para consumo da família.

**ENTREVISTA 05** - Vende toda ela no mercado municipal

**ENTREVISTA 06** - Quando sobra vende. Hoje eu trabalho mais pouco. Quando sobra agente troca no mercado.

**ENTREVISTA 07** - Vendia para as escolas, mas interrompeu. Ano passado perdi muita coisa.

**ENTREVISTA 08** - Quando estava plantando, aí sim vendia. Saia para vender nas ruas, vinha aqui em casa. Já foi na feira em Januária vender

**ENTREVISTA 09** – Vende.

**ENTREVISTA 10** - Aqui têm uma feirinha na comunidade onde eu vendo e tem pessoas que vem na propriedade e compra.

**ENTREVISTA 11** - Vende para CONAB, para escolas. Não vende na rua por falta de transporte.

**ENTREVISTA 12** - Vende na rua, para as escolas e na CONAB.

**ENTREVISTA 13** - Quando precisa vende um gado, para aqui na região mesmo (açougue).

**ENTREVISTA 14** – Quando sobra vende para a comunidade

**ENTREVISTA 15** - Quando produz comercializa na comunidade

**ENTREVISTA 16** – Quando tem excedente vende, mas na maioria das vezes é só para comer.

**ENTREVISTA 17** - É pouco porque não sobra. E coisa mínima, de saco, não chega para vender não. Só mesmo pra consumo.

**ENTREVISTA 18** - Vendo na feira e quando sobra vendo por fora.

**ENTREVISTA 19** - Vendo para o mercado de Januária e cidades vizinhas e Uberaba. Para as escolas através da CONAB.

**ENTREVISTA 20** - Só para o consumo. Não dá para vender.

**RESUMO: COMERCIALIZA 45%, NÃO COMERCIALIZA 15% e COMERCIALIZA QUANDO SOBRA 40%**

23. Por que vendia nesse lugar e para essas pessoas:

**ENTREVISTA 01** – é o mais próximo

**ENTREVISTA 02** - não se aplica

**ENTREVISTA 03** - cooperado

**ENTREVISTA 04** - Vende só na comunidade por falta de transporte e pouca produção

**ENTREVISTA 05** - Produção é ainda pouca e vende toda no mercado.

**ENTREVISTA 06** - Convivência

**ENTREVISTA 07** - Era o único lugar



**ENTREVISTA 08** - Não respondeu

**ENTREVISTA 09** - Sempre vendia no Bonito de Minas. Hoje o pessoal procura a gente lá. A produção é pouca e a cana nem cresce direito. A produção diminuiu muito.

**ENTREVISTA 10** - Porque falta de transporte.

**ENTREVISTA 11** - Preço é bom e a venda é certa.

**ENTREVISTA 12** – Pela procura das pessoas.

**ENTREVISTA 13** - Quase não se aplica

**ENTREVISTA 14** - Produção é pouca. Vende só na comunidade.

**ENTREVISTA 15** - A produção é pouca a comunidade consome tudo.

**ENTREVISTA 16** - Não se aplica

**ENTREVISTA 17** - Quase não vende

**ENTREVISTA 18** - O que eu planto dá vender na feira e quando sobra vendo por fora.

**ENTREVISTA 19** - É o que dá mais renda e compensa financeiramente.

**ENTREVISTA 20** - Não vende.

24. Quanto da sua área você destina ao plantio?

**ENTREVISTA 01** – Pouca área.

**ENTREVISTA 02** - Quase toda, 2 ha

**ENTREVISTA 03** - 2 ha

**ENTREVISTA 04** - 1 ha

**ENTREVISTA 05** – 2 ha

**ENTREVISTA 06** - 1,5 ha

**ENTREVISTA 07** – 1 ha

**ENTREVISTA 08** – 0,5 ha

**ENTREVISTA 09** – 3 ha

**ENTREVISTA 10** – 5 ha

**ENTREVISTA 11** - 0,5 ha

**ENTREVISTA 12** - Menos de 0,5 ha

**ENTREVISTA 13** - Menos de 0,5 ha

**ENTREVISTA 14** – 2 ha

**ENTREVISTA 15** - Menos de 0,5 ha

**ENTREVISTA 16** – 1 ha

**ENTREVISTA 17** – 2 ha

**ENTREVISTA 18** – 1 ha

**ENTREVISTA 19** – 7 ha

**ENTREVISTA 20** - Menos de 0,5 ha

25. Quanto de sua área você destina para criação de animais?

**ENTREVISTA 01** – 15 ha

**ENTREVISTA 02** – menos de 0,5 ha

**ENTREVISTA 03** – não cria

**ENTREVISTA 04** - menos de 0,5 ha

**ENTREVISTA 05** – 50 ha

**ENTREVISTA 06** – 20 ha

**ENTREVISTA 07** – 2 ha

**ENTREVISTA 08** - não cria

**ENTREVISTA 09** – 25 ha

**ENTREVISTA 10** - não sabe

**ENTREVISTA 11** – 1 ha

**ENTREVISTA 12** – 10 ha

**ENTREVISTA 13** - não sabe

**ENTREVISTA 14** - menos de 0,5 ha

**ENTREVISTA 15** - menos de 0,5 ha

**ENTREVISTA 16** - menos de 0,5 ha

**ENTREVISTA 17** – 4 ha

**ENTREVISTA 18** - 4 ha

**ENTREVISTA 19** – 30 ha

**ENTREVISTA 20** – não sabe

26. Quais os tipos de cultivo você planta?

**ENTREVISTA 01** – Mandioca, milho para silagem, pois é mais resistente a seca.

**ENTREVISTA 02** - Mandioca, feijão, milho, abobora, caxixe.

**ENTREVISTA 03** - Cana e feijão consorciado com a cana.

**ENTREVISTA 04** - Mandioca, feijão, milho e hortaliças

**ENTREVISTA 05** - Hortaliças em geral, milho, feijão

**ENTREVISTA 06** - Feijão, milho, mandioca e arroz quando tem condição de água.

**ENTREVISTA 07** - Hortaliças em geral

**ENTREVISTA 08** - Hortaliças em geral, cenoura e beterraba

**ENTREVISTA 09** - Cana, milho feijão

**ENTREVISTA 10** - Milho, mandioca, feijão e cana para ração. Plantas medicinais.

**ENTREVISTA 11** - Milho, feijão e mandioca além das hortaliças

**ENTREVISTA 12** - Horta, feijão e pouco milho

**ENTREVISTA 13** - Milho, mandioca feijão

**ENTREVISTA 14** - Feijão e mandioca. Mas não está produzindo não

**ENTREVISTA 15** - Horta, feijão, milho e mandioca

**ENTREVISTA 16** - Milho, feijão, mandioca e horta. Não planta mais arroz por falta de água.

**ENTREVISTA 17** - Abóbora, milho, feijão e mandioca.

**ENTREVISTA 18** - Milho, mandioca, feijão e horta.

**ENTREVISTA 19** - Cana e feijão.

**ENTREVISTA 20** - Feijão, milho e mandioca

27. Você muda de plantio dependendo do preço estabelecido no mercado?

**RESUMO: SIM 15 %, NÃO 60 %, NÃO SE APLICA 25%**

28. Contrata serviços fora da propriedade:

**RESUMO: SIM 10 %, NÃO 85 % E AS VEZES 5%**

### **29. O que acha da atividade agrícola nos dias atuais?**

**ENTREVISTA 01** – Esta um pouco difícil. O custo fica muito caro

**ENTREVISTA 02** - Está ótima

**ENTREVISTA 03** - Para falar a verdade na região nossa, com a falta de chuva, então esta difícil saber se compensa ou não. Precisa de recurso. De diversificar.

**ENTREVISTA 04** - Está um pouco difícil pela falta de chuva, primeiramente. Está difícil, meu marido achou que daria para plantar feijão, no brejo esse ano, mas o riacho secou e como que planta sem chuva?

**ENTREVISTA 05** - Sacrificada, é dura. A atividade agrícola só entra nela quem gosta. Tem que ter paixão. Quem não gosta não enfrenta a barra não.

**ENTREVISTA 06** - Eu acho que tem que compensar. Eu acho que a agricultura familiar ela é uma das grandes coisas melhor que a gente tem, mas, só que tem a perda pela falta de chuva.

**ENTREVISTA 07** - Está compensando

**ENTREVISTA 08** - Ultimamente podia até compensar, mas hoje, tem muita gente mexendo com essa atividade. Muita gente mesmo. Tem muita concorrência. O que for melhor, livre de agrotóxicos é o sai mais. É o orgânico.

**ENTREVISTA 09** - Na verdade não está compensando não. Mas a gente não tem outra solução. Se todos sair da roça e vir para a cidade não dá, fica pior. A gente fica lá mesmo criando um porquinho, uma galinha, uma vaquinha. Hoje, antigamente o gado era dinheiro em caixa, hoje não. A gente tem o gado gordo não vende, o gado magro não vende, tem o bezerro e não vende.

Então, formou um caso sério. Então, o gado não é a solução. A gente tem por que gosta. Acostumou, nasceu e criou mexendo com aquilo e não quer acabar com aquilo.

**ENTREVISTA 10** - Melhorou muito. Aqui na região nossa era só braçal mesmo. Hoje muitas pessoas podem pagar uma hora de trator para estar melhorando a terra. Pelo menos o conhecimento.

**ENTREVISTA 11** - Não está ruim não. Eu nem sei agente vai trabalhando, vai movimentando, leva a vida sempre fazendo aquilo. Acostuma.

**ENTREVISTA 12** - Compensa, melhor do que ficar parado.

**ENTREVISTA 13** - Está ruim né, falta muita chuva.

**ENTREVISTA 14** - Não está compensando não

**ENTREVISTA 15** - No meu modo de pensar, não está bom, pelo menos na nossa região, por causa da água. Nós não temos água suficiente para produzir.

**ENTREVISTA 16** - A tendência é dificultar mais. Se não houver um trabalho mais compensativo que instrui o trabalhador para ele poder... Igual o engenheiro falou no curso... "o que enriquece o país são as pequenas produções"

**ENTREVISTA 17** - Quando fica sem a chuva é difícil

**ENTREVISTA 18** - Pra mim está bom. O que produz vende. Quem reclama da situação é porque quer. A coisa melhorou 100%. Hoje, tem tanta coisa para ajudar, bolsa renda, bolsa escola, bolsa família. Hoje, se o governo está ajudando nós temos que fazer por onde e ajudar também ele.

**ENTREVISTA 19** - Se for mecanizada ela compensa. Braçal como a gente vem fazendo aqui não compensa não.

**ENTREVISTA 20** - Por uma parte sim e por outra não. As máquinas estão tirando a mão de obra do campo... Tira o emprego das pessoas. (não entendeu). Para ganhar um dia de serviço.

### **30. Qual a sua principal motivação continuar trabalhando e morando na propriedade?**

**ENTREVISTA 01** – Gostar né. Se todo mundo for saindo a comunidade acaba.

**ENTREVISTA 02** - Trabalhar. Na idade de oito anos já comecei ir para a roça com meu pai e estamos até hoje.

**ENTREVISTA 03** - Primeiro, agente não está ganhando bem, mas pelo menos estamos trabalhando pra nós mesmos. No interior, pelo menos paz de espírito agente tem. A violência hoje é cruel.

**ENTREVISTA 04** - Meus filhos, eu nunca gostei de cidade grande, porque eu sou criada aqui, gosto muito daqui, e o que motiva, primeiramente, é meus filhos, ver eles crescerem, estudarem.

**ENTREVISTA 05** - Paixão

**ENTREVISTA 06** - Eu acho muito sem jeito eu ficar aqui na cidade. Eu gosto mesmo é da roça. O dia-a-dia da roça é muito bom. Se eu pudesse voltar naquele tempo, eu nem estaria aqui.

**ENTREVISTA 07** - Eu gosto daqui, lidar com minhas criações, minha horta.

**ENTREVISTA 08** - O que motiva porque é o lugar da gente, o lugar é tranquilo, se faz uma horta, mexe com um crochê. Faz outra coisa. Você não fica parado só naquilo. O motivo maior é a tranquilidade.

**ENTREVISTA 09** - Na idade que eu estou, com 45 anos, eu não pretendo sair de lá para outra atividade. Sim, no que eu puder correr atrás para melhorar para os meus filhos. Hoje, eu sei que para eles viverem lá igual eu vivi, não dá. Porque eu naquele tempo eu sai para cidade grande, trabalhei para arrumar o começo da vida e hoje estou com os filhos criados. Um já saiu, o segundo e o terceiro estão comigo.

**ENTREVISTA 10** - Ave Maria de cidade. Aqui é o sossego. Aqui nos não temos condições financeiras mas tem a paz. Aqui todos somo parentes.

**ENTREVISTA 11** - Minhas plantas, meus filhos e minhas criações

**ENTREVISTA 12** - Costume de gostar de lugar. Eu estou com 40 anos, fui nascida e criada lá.

**ENTREVISTA 13** - A gente tem aquele pedacinho de terra, tem que cuidar né. Tem que ficar aqui mesmo. Já moramos em São Paulo e tem 30 anos que a gente veio para cá. E não volta mais.

**ENTREVISTA 14** - É nascido e criado aqui. Não tem jeito de viver na cidade não.

**ENTREVISTA 15** - Quando você tem filhos e constrói uma família, então, você tem que ter essa estrutura, essa força para poder estar dando continuidade na vida. Aqui é muito bom, pra mim é mais prazeroso do que sair daqui e morar na cidade grande.

**ENTREVISTA 16** - Eu acho que nasci com natureza de povo da roça. Eu amo a natureza, eu amo a terra. O incentivo do governo tem sido muito grande. Atualmente, as instituições têm vindo trazer e buscar informação para melhorar. Isso nos dá um pouco de conforto. A gente ficar aqui isolado é ruim. E isso motiva mais. Eu não volto para a cidade por dinheiro nenhum.

**ENTREVISTA 17** - A gente nasceu e criou na roça. A pessoa que passa um tempo fora, ele não esquece daqui onde ele foi criado não. O pai nosso foi criado na roça ele ensinou pra gente.

**ENTREVISTA 18** - Morar na cidade não.

**ENTREVISTA 19** - Eu gosto do que eu faço e tenho uma certa experiência com administração.

**ENTREVISTA 20** - Porque a gente já não tem outro lugar para agente ir. Nasceu e criou aqui. Então a gente quer trazer os outros da gente que estão de fora. Arrumar um meio de serviço para os outros de estão de fora vir para cá.

### **31. De cinco anos para cá, houve melhora na sua vida em relação a:**

a) Qualidade de Vida

**ENTREVISTA 01** – Melhorou

**ENTREVISTA 02** - Melhorou

**ENTREVISTA 03** - continua do mesmo jeito

**ENTREVISTA 04** - minha auto-estima melhorou, voltei a estudar

**ENTREVISTA 05** - não mudou nada

**ENTREVISTA 06** – Com aposentadoria melhorou muito

**ENTREVISTA 07** - melhorou

**ENTREVISTA 08** - melhorou

**ENTREVISTA 09** - Eu sinto que piorou. Antes, a gente plantava e produzia bastante. Hoje a gente planta e não colhe. Hoje por falta da chuva....

**ENTREVISTA 10** - melhorou, com certeza

**ENTREVISTA 11** - melhorou

**ENTREVISTA 12** - melhorou

**ENTREVISTA 13** - mesma coisa

**ENTREVISTA 14** - melhorou

**ENTREVISTA 15** - acho que melhorou bastante, comecei a ter atividades

**ENTREVISTA 16** - melhorou bastante

**ENTREVISTA 17** - Melhorou, a gente não tinha conhecimento nenhum.

**ENTREVISTA 18** - melhorou sim.

**ENTREVISTA 19** - melhorou bastante

**ENTREVISTA 20** - melhorou, com o bolsa família e as aposentadorias.

b) Renda Familiar

**ENTREVISTA 01** – Começamos a vender o leite para o laticínio e comercializar o urucum

**ENTREVISTA 02** - melhorou, o salário aumentou mais

**ENTREVISTA 03** - continua do mesmo jeito

**ENTREVISTA 04** - melhorou, trabalho de contrato todo ano

**ENTREVISTA 05** - não mudou nada

**ENTREVISTA 06** - a renda melhorou

**ENTREVISTA 07** - melhora quando a gente consegue vender as coisas

**ENTREVISTA 08** - melhorou um pouco depois que comecei a fazer isso daí

**ENTREVISTA 09** - diminuiu muito

**ENTREVISTA 10** - melhorou

**ENTREVISTA 11** - melhorou

**ENTREVISTA 12** - melhorou

**ENTREVISTA 13** - mesma coisa

**ENTREVISTA 14** - melhorou

**ENTREVISTA 15** - melhorou

**ENTREVISTA 16** - melhorou

**ENTREVISTA 17** - melhorou

**ENTREVISTA 18** - melhorou um pouco

**ENTREVISTA 19** - aumentou bastante

**ENTREVISTA 20** - melhorou bastante

c) Vida comunitária

**ENTREVISTA 01 – Sim**

**ENTREVISTA 02 - melhorou**

**ENTREVISTA 03** - continua do mesmo jeito

**ENTREVISTA 04** - melhorou, está boa

**ENTREVISTA 05** - a minha relação sempre foi boa, com feirantes etc

**ENTREVISTA 06** - melhorou

**ENTREVISTA 07** - melhorou

**ENTREVISTA 08** - melhorou

**ENTREVISTA 09** – sempre no mesmo

**ENTREVISTA 10** - melhorou

**ENTREVISTA 11** - melhorou

**ENTREVISTA 12** - melhorou

**ENTREVISTA 13** - melhorou por causa dos cursos, dos grupos de artesanato

**ENTREVISTA 14** - melhorou

**ENTREVISTA 15** - melhorou mais ainda

**ENTREVISTA 16** - ela é boa e melhorou bastante

**ENTREVISTA 17** - melhorou

**ENTREVISTA 18** - Com certeza melhorou

**ENTREVISTA 19** - No geral parece que piorou. O pessoal não tem espírito empreendedor.

**ENTREVISTA 20** – O pessoal une mais, melhorou.

d) Atividade/trabalho

**ENTREVISTA 01** – Sim

**ENTREVISTA 02** - melhorou, porque surgiu o crediamigo do banco do nordeste que ajudou

**ENTREVISTA 03** - continua do mesmo jeito

**ENTREVISTA 04** - melhorou

**ENTREVISTA 05** - continua no mesmo ritmo

**ENTREVISTA 06** - o fato desses projetos do governo melhorou um pouco

**ENTREVISTA 07** - melhorou

**ENTREVISTA 08** - melhorou

**ENTREVISTA 09** - as vezes melhora. Se na roça não está dando a gente pega outro serviço.

Trabalho de marceneiro

**ENTREVISTA 10** - melhorou

**ENTREVISTA 11** - melhorou

**ENTREVISTA 12** - melhorou

**ENTREVISTA 13** - mesma coisa

**ENTREVISTA 14** - melhorou

**ENTREVISTA 15** - melhorou

**ENTREVISTA 16** - melhorou

**ENTREVISTA 17** - melhorou

**ENTREVISTA 18** - apertou mais, mas melhorou

**ENTREVISTA 19** - ficou mais fácil.

**ENTREVISTA 20** – No trabalho, não está ruim. Está mais ou menos.

f) Acesso aos Mercados

**ENTREVISTA 01** – Sim.

**ENTREVISTA 02** – Melhorou bastante.

**ENTREVISTA 03** - Continua do mesmo jeito.

**ENTREVISTA 04** - Melhorou bastante. Pela experiência que tive este ano. Muita gente procurou o artesanato.

**ENTREVISTA 05** - a clientela de hortaliças é fixa a mais de cinco anos

**ENTREVISTA 06** - não melhorou

**ENTREVISTA 07** - melhorou por causa do asfalto e acesso a cidade

**ENTREVISTA 08** - melhorou apesar da concorrência.

**ENTREVISTA 09** - Pior. Hoje se vende mais na comunidade lá do que na cidade.

**ENTREVISTA 10** - Já é difícil. Se a gente produzir, aí não tem como vender. Pra vender tem que ter nota. Se a escola pudesse estar comprando melhoria muito para os trabalhadores.

**ENTREVISTA 11** - melhorou

**ENTREVISTA 12** – melhorou, eu não vendia nada e agora...

**ENTREVISTA 13** - não se aplica, não vende

**ENTREVISTA 14** - melhorou

**ENTREVISTA 15** - Aqui para nós, não temos acesso.

**ENTREVISTA 16** - Quase não vende, pois não temos quantidade.

**ENTREVISTA 17** - Melhorou, com a criação da feira na comunidade.

**ENTREVISTA 18** - Antes era melhor. Hoje vem muita coisa de fora.

**ENTREVISTA 19** - Está melhor, está mais fácil.

**ENTREVISTA 20** - Não melhorou. Estamos esperando liberar a compra pela CONAB.

**32. Daqui a cinco anos, o que você espera na sua vida em relação a:**

a) Qualidade de Vida

**ENTREVISTA 01** – Esperança é que melhore.

**ENTREVISTA 02** - Melhorar cada vez mais

**ENTREVISTA 03** - Acredito que vai melhorar, a esperança é a ultima que morre

**ENTREVISTA 04** - esperança em estar formada e melhorar a cada dia.

**ENTREVISTA 05** - Só Deus pertence

**ENTREVISTA 06** - A gente espera que esses trabalhos sejam uma luz para clarear e melhorar.

**ENTREVISTA 07** - Acho que melhora

**ENTREVISTA 08** - Eu espero que melhore

**ENTREVISTA 09** - Se Deus não por a mão na frente vai piorar

**ENTREVISTA 10** - eu espero que melhore, mas tem que ter mais apoio

**ENTREVISTA 11** - esperança que melhore

**ENTREVISTA 12** - tem esperança que melhora

**ENTREVISTA 13** - deve melhorar

**ENTREVISTA 14** - Só Deus sabe. Espero que melhore

**ENTREVISTA 15** - se Deus me permitir que melhore muito mais

**ENTREVISTA 16** - eu espero que melhore e muito

**ENTREVISTA 17** - eu espero que melhore. A juventude precisa de mais avanço porque nós não estudamos e eles que estudaram precisa de melhora.

**ENTREVISTA 18** - Tenho esperança que melhore

**ENTREVISTA 19** - Espero que seja bom, pois aí eu já paguei minha dívida toda

**ENTREVISTA 20** - Espero que melhore

b) Renda Familiar

**ENTREVISTA 01** – **melhore**

**ENTREVISTA 02** - melhorar cada vez mais

**ENTREVISTA 03** - acredito que vai melhorar



**ENTREVISTA 04** - renda cresça e melhore.

**ENTREVISTA 05** - Só Deus pertence

**ENTREVISTA 06** - vai melhorar

**ENTREVISTA 07** - tendência é melhorar

**ENTREVISTA 08** - melhorar

**ENTREVISTA 09** - a mesma resposta. Se Deus não por a mão na frente vai piorar. A gente tem esperança que melhora, mas depende.

**ENTREVISTA 10** - espero que melhore

**ENTREVISTA 11** - esperança que melhore

**ENTREVISTA 12** - melhorar

**ENTREVISTA 13** - deve melhorar, eu me aposento, meu marido também

**ENTREVISTA 14** - deve piorar

**ENTREVISTA 15** - melhore muito mais

**ENTREVISTA 16** - espero que melhore

**ENTREVISTA 17** - que melhore

**ENTREVISTA 18** - esperança que sempre melhore

**ENTREVISTA 19** - tudo que eu estou ganhando é para pagar o empréstimo

**ENTREVISTA 20** - melhorar a rendas

c) Vida comunitária

**ENTREVISTA 01** – **melhore**

**ENTREVISTA 02** - melhorar cada vez mais

**ENTREVISTA 03** - acredito que vai melhorar

**ENTREVISTA 04** - melhore mais

**ENTREVISTA 05** - a mesma coisa

**ENTREVISTA 06** - vai melhorar

**ENTREVISTA 07** - tendência é melhorar

**ENTREVISTA 08** - melhorar

**ENTREVISTA 09** - continua o mesmo

**ENTREVISTA 10** - melhorar

**ENTREVISTA 11** - esperança que melhore

**ENTREVISTA 12** - melhorar

**ENTREVISTA 13** - espero que melhore

**ENTREVISTA 14** - deve piorar

**ENTREVISTA 15** - melhore muito mais

**ENTREVISTA 16** - melhore, pois agora somos reconhecidos como comunidade quilombola

**ENTREVISTA 17** - que melhore

**ENTREVISTA 18** - que melhore

**ENTREVISTA 19** - o pessoal anda muito desunido. Acho que não

**ENTREVISTA 20** - espero que melhore. Tenha água

d) Atividade/trabalho

**ENTREVISTA 01** – **melhore**

**ENTREVISTA 02** - melhorar cada vez mais

**ENTREVISTA 03** - acredito que vai melhorar

**ENTREVISTA 04** - **melhore**

**ENTREVISTA 05** - o trabalho vai sempre continuar, se tiver saúde

**ENTREVISTA 06** - vai melhorar

**ENTREVISTA 07** - vai melhorar, apesar dos jovens sair para outros lugares

**ENTREVISTA 08** - melhorar

**ENTREVISTA 09** - continua o mesmo

**ENTREVISTA 10** - melhorar

**ENTREVISTA 11** - esperança que melhore

**ENTREVISTA 12** - melhorar

**ENTREVISTA 13** - melhorar

**ENTREVISTA 14** - deve piorar

**ENTREVISTA 15** - melhore muito mais, bem evoluído mesmo

**ENTREVISTA 16** - as manifestações, não só nas reuniões tem que ser trabalhando e produzindo.

**ENTREVISTA 17** - que melhore

**ENTREVISTA 18** - que melhore

**ENTREVISTA 19** - espero que melhore.

**ENTREVISTA 20** - melhorar

e) Acesso aos Mercados

**ENTREVISTA 01** – Sim, com o laticínio e uma indústria de corante.

**ENTREVISTA 02** - Se eu tivesse terminado a casa de biscoito estaria cadastrada para entregar nas escolas.

**ENTREVISTA 03** - Acredito que vai melhorar

**ENTREVISTA 04** - melhore

**ENTREVISTA 05** - Januária precisa de um pólo produtivo. O mercado é abastecido pelo Jaíba hoje.

**ENTREVISTA 06** - Se conseguir na CONAB vai melhorar.

**ENTREVISTA 07** - melhorar

**ENTREVISTA 08** - melhorar

**ENTREVISTA 09** - continua o mesmo

**ENTREVISTA 10** - esperança que melhore

**ENTREVISTA 11** - melhorar, mas depende da CONAB para comprar a produção.

**ENTREVISTA 12** - melhorar

**ENTREVISTA 13** - melhorar

**ENTREVISTA 14** - deve piorar, ninguém está plantando

**ENTREVISTA 15** - melhore muito mais e tenha todo esse acesso.

**ENTREVISTA 16** - creio que sim, que melhore.

**ENTREVISTA 17** - que melhore

**ENTREVISTA 18** - que melhore

**ENTREVISTA 19** - acho que sim. Eu vou atrás de projetos

**ENTREVISTA 20** – Espero que melhore para poder levar a produção.

### **33. Como está a sua vida agora?**

**ENTREVISTA 01** – Eu me sinto bem. Minha esposa conseguiu serviço, tem a produção, faço um frete, pego um leite. Sinto como uma melhora.

**ENTREVISTA 02** - Está boa, não dá para reclamar não. Quero crescer e trabalhar de acordo, com a forma adequada.

**ENTREVISTA 03** - Está do jeito que estava, eu estou tocando, mexendo com a cana e mexendo aqui na cooperativa.

**ENTREVISTA 04** - Está boa. Ruim está não.

**ENTREVISTA 05** - Normal, trabalhando, saúde controlada

**ENTREVISTA 06** - Hoje está boa, minha pessoa, minha vida está equilibrada.

**ENTREVISTA 07** - Está média.

**ENTREVISTA 08** - Agora, para mim está bom.

**ENTREVISTA 09** - Na verdade, eu sempre acostumo de dizer que está bem. Porque a gente agradece a Deus a saúde. Sempre eu e a família estamos bem. Dívida a gente nunca livra dela, tem que colocar o chapéu aonde o braço alcança. Eu costumo dizer que eu gosto de dever para o banco, porque, na verdade, a gente faz um PRONAF e paga uma vez por ano. E a gente faz uma compra numa loja e todo mês tem que pagar. Eu gosto muito de envolver nessas coisas aí, pois agente faz uns cálculos. E é como eu disse, só não pode colocar o chapéu aonde o braço alcança.

**ENTREVISTA 10** - Esta mais ou menos, mas pode melhorar. A gente estando com saúde. A gente tem fé de melhorar

**ENTREVISTA 11** - Agora não está ruim e nem está bom. Está na balança.

**ENTREVISTA 12** - Está boa, mas espera melhorar mais.

**ENTREVISTA 13** - Agora, está bom né?

**ENTREVISTA 14** - Não está bom não. Deu uma arruinada. Até o ano passado estava bom.

**ENTREVISTA 15** - Está muito boa, porque eu estou trabalhando. Estou com esperança de agora para frente possa estar surgindo varia mudanças. Estou ajudando mais a comunidade.

**ENTREVISTA 16** - Está um pouco difícil por causa da chuva. Nós dependemos da chuva. O pessoal aqui tentou fazer uma barragem, veio uma árvore e caiu em cima, quebrou e a água escoou. O pessoal desanimou e não consertou. A água ficava mais tempo no leito. Por isso que a gente não plantou. Não tem água.

**ENTREVISTA 17** - Pra mim, está bom.

**ENTREVISTA 18** - Não ta ruim não. Está melhor do que antes.

**ENTREVISTA 19** - Endividado até o eixo, mas estou satisfeito que eu estou produzindo e conseguindo pagar. Eu tenho perspectiva de melhora.

**ENTREVISTA 20** - Em termos de saúde, de família, comunidade. Eu me sinto muito bem.

### **34. O que você espera do futuro para seus filhos em relação a propriedade?**

**ENTREVISTA 01** – Na propriedade acho um pouco difícil, eu não incentivo a ficar, pois a produção é difícil. Então, agente incentiva a estudar, fazer um curso, para conseguir um serviço melhor. Ela: quer que fique, mas a propriedade vai ser um lazer.

**ENTREVISTA 02** - Eu espero que eles continuem.

**ENTREVISTA 03** - Não se aplica

**ENTREVISTA 04** - Eu não quero que eles vão embora não. Quero que continue. Hoje em dia a qualidade do emprego está melhorando aos poucos aqui. O salário está praticamente o mesmo lá fora. E eles, estando estudando, eles vão conseguir trabalhar aqui mesmo e não precisa viajar para longe.

**ENTREVISTA 05** - Meu filho vive daquilo. O futuro dele é lá.

**ENTREVISTA 06** - Acho que não. Eles possuem outras atividades. O estudo faz com que o jovem enxergue mais a cidade do que o campo.

**ENTREVISTA 07** - Acho que eles vão embora. Já têm um fora, e acho que os outros vão .Pode não vender, mas fica ali, deixa ai. Aqui não tem o recurso, aqui não tem onde ganhar renda.

**ENTREVISTA 08** - Para os meus filhos, no futuro, eu espero que eles estudem para que tenham uma vida melhor. Para melhorar 100%, não ficar na vida como a gente,mas melhora mais. Minha vida não é ruim, mas melhorar.

**ENTREVISTA 09** - Como no meu caso, eu moro próximo a cidade, 14 km, e o acesso é muito bom. Eles vão arrumar um emprego e trabalhar. Mas, no momento que eu não tiver condições, acredito eu, eles vão tomar de conta. Eu penso que eles não vão abandonar.

**ENTREVISTA 10** - O pensamento deles está lá, mas eles não esquecem disso aqui não. Eu espero que eles cuidem.

**ENTREVISTA 11** - Acho que eles vão crescendo eles vão deixando mais né? No futuro acha que eles vão tomar conta da propriedade.

**ENTREVISTA 12** - Acho que eles não vão continuar não. Eles me ajudam lá mas é preciso pegar no pé. Eles vão estudar e vão pra fora.

**ENTREVISTA 13** - Nenhum mexe com atividade rural. Espero que no futuro eles venham e assumam a propriedade.

**ENTREVISTA 14** - Acho que não, a propriedade vai servir de lazer. Para eles não compensa não. Vai servir para mostrar pros netos.

**ENTREVISTA 15** - Eu espero que de agora para frente, possa estar surgindo várias oportunidades, que possa estar melhorando a qualidade de vida mais ainda para que eles possam continuar aqui e não precise sair.

**ENTREVISTA 16** - Aqui não ofereceu oportunidade, e os filhos saíram todos. Tem apenas duas, dos sete que estão aqui, mas moram em Januária.

**ENTREVISTA 17** - Eu acredito que sim. Porque os filhos não são iguais não. Eles tem diferença uns pelos outro. Ele esta estudando na escola agrícola e o pensamento dele é voltar para agricultura.

**ENTREVISTA 18** - Eu espero que sim. Que eles continuem junto comigo e tocando o que eu venho sempre fazendo na lavoura. Por que, a gente espera isso. Mas ninguém sabe. Porque hoje, sabe como é que é né, o filho forma, faz uma faculdade, as vezes arruma um serviço na cidade, Outros as vezes não quer enfrentar a roça, não quer pegar no pesado. Mas agente espera que eles continuem comigo.

**ENTREVISTA 19** - Eu estou tentando conscientizar ele que aqui é bem melhor, ao invés de quebrar a cabeça fora. Um lugar tão bom como esse aqui. Já que eu fiz um investimento lucrativo. Coloca a cabeça no lugar e põe o corpo para trabalhar.

**ENTREVISTA 20** - Eu quero que aqueles que foram embora voltem. Se educar para que no dia de amanhã agente consiga deixar alguma coisa para eles.

### **35. Você se considera um profissional na atividade que exerce?**

**ENTREVISTA 01** – Eu sim, pelo que eu mexo, eu considero, resolvo tudo. Não precisa chamar ninguém. Somente as coisas que não dá para fazer sozinho.

**ENTREVISTA 02** – Você se considera um profissional na atividade que exerce? Me considero, faço, em nome de Jesus Cristo. Se eu pegar na massa, Deus dá condição de fazer.

**ENTREVISTA 03** – Sim. Eu considero, adquiri conhecimento. E sei fazer.

**ENTREVISTA 04** - Me considero, pois quando nos fazemos um trabalho de artesanato, quando a gente termina, a gente vê o resultado e aí a gente quer a cada dia crescer. A gente sente realizada.

**ENTREVISTA 05** - Sim, me considero, conheço a fundo. Todos os tipos de doenças dos meus animais. Poderia dar cursos. Já dei palestra...

**ENTREVISTA 06** - Eu sou um lavrador. Eu tenho certeza que na roça eu sei fazer.

**ENTREVISTA 07** - Sei fazer, antes estava insegura. Sei mexer com horta.

**ENTREVISTA 08** – Eu posso ser amadora, mas faço bem aperfeiçoado. Sou profissional. Depois que eu aprendi eu posso falar que sou profissional. Nessa parte aqui então, no artesanato, nossa.

**ENTREVISTA 09** - Considero. Entendo. De tudo eu faço um pouquinho. Na produção de rapadura eu aprendi com meu pai. Só se aparecer uma técnica nova.

**ENTREVISTA 10** - Todos os cursos que eu fiz eu aprendi e coloco em prática e passo para os outros. Qualquer dúvida pode procurar.

**ENTREVISTA 11** - Sim, considero.

**ENTREVISTA 12** - Profissional, não sou. Eu sei fazer. (dúvida)

**ENTREVISTA 13** - A gente aprendeu né. Acho que sim né, dá para fazer.

**ENTREVISTA 14** - Sim, o engenheiro pegou pesado com a gente.

**ENTREVISTA 15** - Com certeza

**ENTREVISTA 16** - Eu achava que o que eu sabia era o suficiente. De repente vem um curso e fala: você não está fazendo errado, mas você pode melhorar, pode crescer. Pode plantar o seu milho e pode dar muito mais. Eu achei que aprendi bastante.

**ENTREVISTA 17** - Sim, eu sou bom para mexer com abelha. Quando eu fiz o curso de abelha eu já tinha duas caixas e aprendi na "tora".

**ENTREVISTA 18** - Com certeza, antes eu não sabia se dar com a produção. Hoje eu sei.

**ENTREVISTA 19** - Meio profissional. Tenho que aprender muito ainda. A cada dia nós aprendemos novas coisas

**ENTREVISTA 20** - Sim. Porque nos cursos, a gente fica muito voltado para aquilo, com bastante atenção para depois, mesmo que eles não volte para dar um retorno, a gente faça direito.

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DO ENTREVISTADO



### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

#### Projeto de Tese de Doutorado INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL – UFRGS

NOME: \_\_\_\_\_

RG/CPF: \_\_\_\_\_

Este **Consentimento Informado** explica a Tese de Doutorado “**A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SÓCIOPROFISSIONAL DOS AGRICULTORES FAMILIARES NO ESPAÇO RURAL DE JANUÁRIA-MG**” para o qual você está sendo convidado a participar. Por favor, leia atentamente o texto abaixo e esclareça todas as suas dúvidas antes de assinar.

Afirmo que aceitei participar, por minha própria vontade do projeto de pesquisa de doutorado “**A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE SÓCIOPROFISSIONAL DOS AGRICULTORES FAMILIARES NO ESPAÇO RURAL DE JANUÁRIA-MG**” sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é **analisar as influências da qualificação profissional na formação da identidade sócio profissional dos agricultores familiares, beneficiários dos programas de qualificação.**

A minha participação consiste na recepção do doutorando **Ronaldo Mauricio Sampaio** para a realização de entrevista.

Fui orientado de que as informações obtidas neste Projeto de pesquisa serão arquivadas pela **Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS** e que este projeto/pesquisa resultará em uma Tese de Doutorado escrito pelo doutorando.

Para isso, (  ) **AUTORIZO** / (  ) **NÃO AUTORIZO** a minha identificação.

Declaro ter lido as informações acima e estou ciente dos procedimentos para a realização do Projeto de Pesquisa, estando de acordo. Atesto, ainda, o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Assinatura do entrevistado (a) \_\_\_\_\_

Assinatura do entrevistador (a) \_\_\_\_\_

Comunidade de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012

### APÊNDICE D - ESTRUTURA FUNDIÁRIA DO MUNICÍPIO DE JANUÁRIA – MG

Tamanho da Propriedade	Nº de Proprietários	%	Área (ha)	%
Menos de 1 há	269	6	54	0
1 a menos de 2 há	237	5	292	0
2 a menos de 5 há	821	18	2.465	0
5 a menos de 10 há	690	15	4.590	0
10 a menos de 10 há	608	13	8.235	1
20 a menos de 50 há	773	17	2.361	0
50 a menos de 100 há	512	11	35.042	5
100 a menos de 200 há	243	5	31.638	5
200 a menos de 500 há	112	2	32.826	5
500 a menos de 1000 há	37	0	24.486	4
Acima de 1000 há	57	1	445.076	75
<b>Total</b>	<b>4.359</b>	<b>100</b>	<b>587.065</b>	<b>100</b>

Fonte: adaptado Do autor a partir de EMATER/ IBGE

### APÊNDICE E – RELAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

<b>Entrevista Número</b>	<b>Nome do entrevistado</b>	<b>Comunidade/ Município</b>	<b>Data da entrevista</b>
<b>01</b>	ADENIR L. VIANA BORGES	SÃO BENTO/JANUÁRIA	13/03/ 2013
<b>02</b>	ALVINA RODRIGUES N. DE MATOS	ALEGRE/JANUARIA	01/ 03/ 2013
<b>03</b>	BENEDITO LOPES FILHO	BREJO DO AMPARO/JANUARIA	31/03/ 2013
<b>04</b>	CECÍLIA ADRIANA DA SILVA	RIACHO DA CRUZ/JANUARIA	13 /02/ 2013
<b>05</b>	FRANCISCO A. DE PAULA SOBRINHO	RIO DOS CÓCHOS/JANUARIA	12/03/ 2013
<b>06</b>	FAUSTINO RODRIGUES DA SILVA	CAPIM PUBO/BONITO DE MINAS	15/03/ 2013
<b>07</b>	GERCINA DE OLIVEIRA SANTOS	CANDEALZINHO/CÔNEGO MARINHO	26/03/ 2013
<b>08</b>	ITANÉZIA SILVA DOS SANTOS	ALEGRE/JANUARIA	01/03/ 2013
<b>09</b>	JOÃO EVANGELISTA A. DE OLIVEIRA	RANCHARIA/BONITO DE MINAS	15/03/ 2013
<b>10</b>	MARIA DAS GRAÇAS DE A. BORGES	BARREIRO DO TEJUCO/JANUARIA	23/03/ 2013
<b>11</b>	M. DO SOCORRO B. A. DE OLIVEIRA	CANDEALZINHO/CONEGO MARINHO	29/03/ 2013
<b>12</b>	MARLENE SANTOS NASCIMENTO	CANDEALZINHO/CONEGO MARINHO	20/03/ 2013
<b>13</b>	MARIA DO SOCORRO A. MORENO	RIACHO DA CRUZ/JANUARIA	13/03/ 2013
<b>14</b>	MARTA XAVIER CARNEIRO	CACHOEIRINHA/CONEGO MARINHO	26/03/ 2013
<b>15</b>	NEUZA NERYS SANTOS	RIACHO DA CRUZ/JANUARIA	12/03/ 2013
<b>16</b>	NILDETE JOAQUINA DOS SANTOS	RIACHO DA CRUZ/JANUARIA	13/03/ 2013
<b>17</b>	PEDRO DE ALMEIDA SALES	TEJUCO/JANUARIA	23/03/ 2013
<b>18</b>	VALDOMIRO FRANCISCO DA SILVA	S. A. DO BORRACHUDO/BONITO	15/03/ 2013
<b>19</b>	VICENTE DE PAULA L. CARNEIRO	COMUNIDADE DO SÍTIO/JANUARIA	05/03/ 2013
<b>20</b>	ZILDA SOARES DOS SANTOS	BARREIRO DO ALEGRE/JANUARIA	07/03/ 2013



## **ANEXO A - REPORTAGEM FOLHA DE SÃO PAULO “DESERTIFICAÇÃO DO NORTE DE MINAS GERAIS**

**REPORTAGEM FOLHA DE SÃO PAULO** em 09/05/2011 - 10h43

### **Norte de MG pode virar deserto dentro de 20 anos**

**RAPHAEL VELEDA**  
DE BELO HORIZONTE

Um terço do território de Minas Gerais pode virar "deserto" em 20 anos. A conclusão é de um estudo encomendado pelo Ministério do Meio Ambiente ao governo mineiro e concluído em março.

O desmatamento, a monocultura e a pecuária intensiva, somados a condições climáticas adversas, empobreceram o solo de 142 municípios do Estado.

#### Extração agressiva deve continuar na região mineira

Se nada for feito para reverter o processo, de acordo com o estudo, essas terras não terão mais uso econômico ou social, o que vai afetar 20% da população mineira.

Isso obrigaria 2,2 milhões de pessoas a deixar a região norte do Estado e os vales do Mucuri e do Jequitinhonha.

"A terra perde os nutrientes e fica estéril, não serve para a agricultura nem consegue sustentar a vegetação nativa", afirma Rubio de Andrade, presidente do Instituto de Desenvolvimento do Norte e Nordeste de Minas, responsável pelo estudo. A região engloba cerrado, caatinga e mata atlântica.

Segundo o governo do Estado, é preciso investir R\$ 1,3 bilhão nas próximas décadas para frear o processo, que já causa danos no semiárido mineiro. Lá estão 88 das 142 cidades consideradas suscetíveis à desertificação.

Vladia Oliveira, professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará, disse que áreas desertificadas são diferentes de desertos naturais porque passam por um acentuado declínio de biodiversidade até se tornarem estéreis.

"Já os desertos são ecossistemas com sustentabilidade, ainda que com baixa diversidade. Eles estão vivos."

#### **PROGRAMA NACIONAL**

O estudo foi encomendado para o Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação, que terá R\$ 6 milhões neste ano para combater a desertificação no país.

Andrade diz que, para reduzir o fenômeno, é preciso aumentar as reservas naturais de vegetação e recuperar os recursos hídricos.

O agricultor Geraldo Moreno, 50, dono de três hectares em Espinosa (700 km de BH), já sente as mudanças em sua pequena lavoura de feijão.

"Se der para [alimentar] a família dá para comemorar", diz ele, que sustenta mulher e quatro filhos com a terra.

"Aqui não chove quase nada e não tenho dinheiro para adubar a terra. O que salva são as cabras, mas estão magras", diz o mineiro, que recebe verba do Bolsa Família para complementar a renda.

O governo pretende reduzir o espaço destinado ao gado nas áreas de caatinga e restringir atividades prejudiciais ao meio ambiente, como a extração de carvão.

"A população tem de se conscientizar de que, se essas ações não forem tomadas, nada mais poderá ser produzido", diz Andrade.



Eugenio Moraes - 30.abr.05/Jornal "Hoje em Dia"/Folhapress



**Vale do Jequitinhonha, uma das áreas que correm risco de desertificação**

#### A ÁREA AFETADA, EM NÚMEROS

**142**  
cidades

serão atingidas pela desertificação, que atingirá 177 mil km<sup>2</sup> (1/3 do território mineiro)

**2,2**  
milhões

de pessoas vivem na região afetada e poderão migrar devido à improdutividade do solo

**R\$ 1,3**  
bilhão

é quanto o governo mineiro precisaria investir para conter o processo de desertificação

**R\$**  
mil

será a 2011 e de Mui Clímát conter cação

Fontes: Plano de Ação Estadual de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca em Minas Gerais e Ministério do Meio Ambiente