

O DISCURSO DA EMPREGABILIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES RURAIS: RESISTÊNCIA NO CONTEXTO DA LUTA PELA TERRA E PELO DIREITO À EDUCAÇÃO¹

Maria Aires de Lima²
Bruno Alysson Soares Rodrigues³
Frederico Jorge Ferreira Costa⁴

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a categoria da empregabilidade inserida na Educação de Jovens e Adultos de trabalhadores rurais no contexto da Educação do Campo. Diante dos percalços da conjuntura que se inaugura com o fim do PRONERA e a ofensiva do capital sobre o trabalho no complexo movimento de resistência da educação em tempos de uberização do trabalho, questionamos em que medida as propostas de educação para este público se configuram como algum tipo de avanço na luta pela terra pelo direito à educação.

Palavra-chave: Educação de Jovens e Adultos; Trabalho; Educação do Campo; Empregabilidade.

EL DISCURSO DE LA EMPLEABILIDAD EN LA EDUCACIÓN DE LOS TRABAJADORES RURALES JÓVENES Y ADULTOS: RESISTENCIA EN EL CONTEXTO DE LA LUCHA POR LA TIERRA Y POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la categoría de empleabilidad insertada en la educación de trabajadores rurales jóvenes y adultos en el contexto de la educación del campo. Ante los retrocesos de la situación que se abre con el fin de PRONERA y la ofensiva del capital sobre el trabajo en el complejo movimiento de resistencia de la educación en tiempos de uberización del trabajo, nos preguntamos hasta qué punto las propuestas educativas para este público se configuran como cualquier tipo de avance en la lucha por la tierra por el derecho a la educación.

Palabra clave: Educación de jóvenes y adultos; Trabajo; Educación del campo; Empleabilidad.

¹ Artigo recebido em 15/07/2021. Primeira avaliação em 16/08/2021. Segunda avaliação em 19/08/2021. Terceira avaliação em 13/09/2021. Aprovado em 21/10/2021. Publicado em 11/11/2021.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50.856>.

² Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana da Universidade Estadual do Ceará (GPOSSHE/UECE), vinculado ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4463-1691>; E-mail: maria.aires@aluno.uece.br;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5288840629811288>.

³ Doutorando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Pesquisador no Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana da Universidade Estadual do Ceará (GPOSSHE/UECE), vinculado ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1798-8177>.

E-mail: bruno.alysson@aluno.uece.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7820713015732792>.

⁴ Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Pesquisador e Coordenador do Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana da Universidade Estadual do Ceará (GPOSSHE/UECE), vinculado ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8357-4557>; E-mail: frederico.costa@uece.br;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7944751664196175>

EMPLOYABILITY DISCOURSE IN THE YOUTH AND ADULT RURAL WORKERS EDUCATION: RESISTANCE IN THE CONTEXT OF STRUGGLE FOR LAND AND FOR THE RIGHT TO EDUCATION.

Abstract

This article aims to analyze the employability category inserted in the youth and adult rural workers education in the context of countryside education. Faced with the setbacks of the conjuncture that opens with the end of PRONERA and the capital offensive over work in the complex movement of resistance in education in times of work uberization, we question to what extent the education proposals for this public are configured as any kind of advance in the struggle for land for the right to education.

Keywords: Youth and adults education; Work; Countryside education; Employability.

Questões preliminares e de princípio

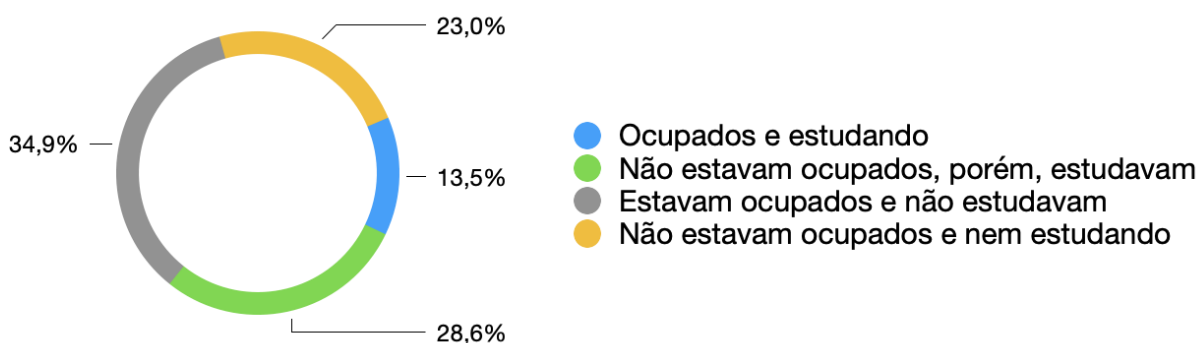
Em estudo recente, Kreutzer e D'Agostini (2018) mostram que grande parte dos jovens que vivem no campo já trabalharam ou ainda trabalham. Mostram ainda que campo e cidade estão inseridos em um mesmo contexto capitalista que explora o trabalho e precariza a vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Ainda segundo o autor e a autora, a relação destes jovens com as mais diferentes formas de trabalho faz com que a busca por um emprego ocupe um lugar quase que central na vida destes indivíduos que, cientes da situação de desemprego, encontram na educação e no discurso neoliberal da qualificação profissional uma pequena luz no fim do túnel, encarando a educação como a principal mediadora neste processo de saída da condição de pobreza.

Um cenário contraditório e bastante complexo é revelado a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2019), que mostram que, se por um lado, 1,76 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalham no país, por outro, quase 11 milhões de jovens de 15 a 29 anos não estão ocupados no mercado de trabalho em um país onde 18 milhões de famílias brasileiras sobreviviam, até novembro de 2020, sem nenhuma renda obtida através do trabalho, número que equivale a 27,25% de todos os domicílios brasileiros.

Para tornar a situação um pouco mais complexa, a necessidade de trabalhar para jovens e adultos do campo chega a ser oitenta por cento maior se comparados aos jovens e adultos da cidade (KREUTZER; D'AGOSTINI, 2018), tornando a escolha entre trabalho e estudo uma questão de existência para a família. A educação, para jovens e adultos do campo, passa a ser o elemento capaz de alterar qualitativamente a condição material de existência.

O gráfico abaixo revela a proporção estudo e trabalho dos jovens no Brasil até antes da pandemia do COVID-19:

Gráfico 1 – Porcentagem de ocupação dos 43 milhões de jovens de 15 a 29 anos no Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Revista Retratos. Revista do IBGE (IBGE, 2019 p. 24).

Ainda, na tabela abaixo é possível visualizar um estudo do CONJUVE (2021), como a porcentagem de jovens no meio rural que trabalham com algum tipo de remuneração é bastante menor do que as de jovens no meio urbano. Ainda, que a proporção de jovens do contexto rural que fazem bicos e trabalham na informalidade é quase o dobro de jovens do contexto urbano. Ainda segundo o referido relatório (CONJUVE, 2021, p. 42), cerca de 62% dos jovens já trabalharam ou trabalham, e apenas 38% procuram o primeiro emprego:

Tabela 1 – Jovens que trabalham

	Rural	Urbano
Trabalho remunerado, com carteira assinada	23%	37%
Trabalho como Aprendiz	35%	29%
Trabalho remunerado por conta própria (autônomo, freelancer, MEI)	7%	13%
Trabalho como estagiário(a)	6%	10%
Faço bicos ou trabalho em atividades ocasionais sem carteira assinada	13%	8%
Tenho meu próprio negócio, sou empreendedor	7%	5%
Ajudo meus pais ou familiares no trabalho deles, sem receber dinheiro	11%	4%
Outros (ex: voluntário, etc)	12%	8%

Fonte: Adaptado do Relatório Juventudes e a pandemia do coronavírus, 2ª edição, Relatório Nacional de maio de 2021 (CONJUVE, 2021, p. 41).

Neste interim, o agravamento da pandemia da COVID-19 e o desafio do ensino remoto trouxeram problemas ainda piores para alunos do campo, pois o governo federal vetou o Projeto de Lei nº 3.447 que pretendia assegurar internet gratuita para alunos e professores da rede pública, dificultando ainda mais a continuidade das atividades no período de isolamento social. Dados recentes do relatório do INESC (2020), *Um País Sufocado*, apontam que os estudantes da zona rural e das periferias das grandes cidades são os mais prejudicados pela falta de acesso ao ensino remoto. Ainda segundo o referido relatório, os dados mostram que mais de 80 bilhões de reais foram cortados do orçamento geral da União para conter o avanço da pandemia global do COVID-19, o que agrava ainda mais a situação das pessoas que necessitam de alguma política assistencial neste momento tão crítico da história do país.

Em estudo recente, Andrade (2020) mostra que a situação da meta dez do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que prevê 24% das matrículas na modalidade EJA integradas à educação profissional até 2024 está em um horizonte cada vez mais longínquo. Ainda, com o enfraquecimento de importantes programas para o desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas, o governo federal intensifica o que parece ser um projeto de extinção da população rural, dificultando o acesso à educação e colocando mais um obstáculo na luta pelo acesso a terra.

É nesta conjuntura caótica que este trabalho se insere. Diante desse contexto, busca analisar o contexto da educação de jovens e adultos do campo, discutir sobre a reverberação do discurso da empregabilidade em alguns dos programas de formação técnica e profissional que atingem este público-alvo, refletindo sobre a difusão da ideia de que a qualificação profissional é o elemento fundamental para a retirada do indivíduo da condição de pobreza, demonstrando que a educação de jovens e adultos trabalhadores do campo, quando é fundamentada apenas na formação para o mercado de trabalho, adquire um formato aligeirado e alienante que, ancorada nos ditames do grande capital, tem apenas servido para repassar instruções e saberes imediatistas aos trabalhadores e trabalhadoras, responsabilizando-os pelo seu fracasso na busca por emprego, ainda que precarizado.

Neste sentido, dividimos este trabalho em três seções. A primeira delas se refere aos fundamentos e conceitos principais que norteiam nossa concepção materialista de mundo, o materialismo histórico. Trazemos o trabalho como categoria fundante do ser social e a função social do complexo social da educação para afirmar

nossas posições metodológicas e filosóficas de princípio, argumentando que, ao mesmo tempo em que a educação é dominada pelos desígnios do grande capital, é também possível tencionar as circunstâncias sociais para criar um movimento contra hegemônico.

Na segunda seção tratamos da categoria da empregabilidade, explicando como ocorre a difusão ideológica no contexto da crise do capital, mostrando alguns de seus desdobramentos políticos e formas ideológicas na educação. Na terceira e última seção tratamos do contexto do fim do PRONERA, analisando a luta pela terra e o direito à educação, articulando as críticas anteriores à categoria da empregabilidade e demonstrando que aos jovens e adultos trabalhadores rurais não interessa uma educação de caráter comportamental, aligeirada e alienante.

Por fim, argumentamos que a educação do campo se constitui como uma ferramenta no movimento de resistência dos povos do campo no contexto da luta pela terra e pelo acesso à educação pública, gratuita e socialmente referenciada, uma educação que não seja pensada para o campo e sim com os povos do campo, construída a partir de um processo colaborativo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais rumo ao projeto de uma nova forma de sociedade.

O trabalho e a função social da educação

Antes de iniciarmos é preciso apontar a base material que sustentam nossas posições filosóficas e políticas, explicando brevemente como compreendemos a função social da educação e a categoria fundante que a sustenta, o trabalho. Argumentamos, na esteira de Lukács (2013), que o trabalho é a base das objetivações sociais produzidas historicamente pelo gênero humano (DUARTE, 2013a; 2013b). Argumentamos ainda que esta forma trabalho (MARX, 2013) é precisamente o momento predominante que marca um salto de qualidade na existência de um ser que se torna social, inaugura uma rica malha de possibilidades que se funda com o surgimento da esfera social deste ser. Lukács (2013) nomeia este rompimento de salto ontológico, um acontecimento histórico que complexifica a existência do ser que agora é social, criando as bases ontológicas para o surgimento de novas necessidades e possibilidades.

Neste sentido, sendo o trabalho o ato teleológico primário que cria as condições basilares para o surgimento de possibilidades e necessidades novas na reprodução social do ser (LUKÁCS, 2013), as demais atividades requeridas para movimentar pores teleológicos que surgem da necessidade de complexificação das atividades sociais mais desenvolvidas serão atividades mediadoras, pores teleológicos secundários, que terão um caráter puramente social, pois além de não se articularem diretamente com a transformação do mundo orgânico materialmente palpável, irão atuar de maneira a mediar e influenciar a escolha dos indivíduos na rica malha de alternativas presentes no cotidiano (PEREIRA et al., 2021).

Ainda, estes pores teleológicos secundários cumprem um importante papel na reprodução social, pois realizam mediações que permitem aos indivíduos se apropriarem de um conjunto de conhecimentos historicamente acumulados (DUARTE, 2013a), específicos para aquela atividade, e que são necessários tanto para o processo de trabalho, ato teleológico primário, quanto para o prosseguimento das demais atividades puramente sociais, atos teleológicos secundários.

Desta forma, a transmissão sistemática do conjunto de conhecimentos necessários para a realização de determinadas atividades teleológicas será finalidade de um complexo social específico na reprodução do ser social. É precisamente a necessidade de se transmitir estes conhecimentos historicamente acumulados e necessários para obter sucesso em uma finalidade desejada que reside o complexo social da educação. É este complexo social que suprirá também a necessidade específica de conectar os indivíduos aos mais ricos patamares de conhecimentos produzidos pelo conjunto dos homens durante a história, transmitindo o que de mais avançado foi produzido até um dado momento da reprodução social daquela sociedade (SAVIANI, 2019).

Ainda, o complexo social outrora mencionado possui uma importante peculiaridade que é válida de mencionar. Por se configurar como um pôr teleológico secundário, a educação apenas muito mediatamente se conecta ao ato teleológico primário, o que significa que este complexo possui legalidades imanentes muito diferentes daquele que incide sobre a relação entre o homem e a natureza, e que, portanto, não atua diretamente para a transformação da matéria natural palpável. Este aspecto entrega ao complexo social da educação uma peculiaridade também importante: ele atua sobre as consciências, induzindo ou influenciando os indivíduos

a tomarem uma ou outra posição teleológica socialmente esperada dentro das muitas alternativas historicamente construídas no cotidiano (PEREIRA et al. 2021).

Desta forma, até aqui já é possível afirmar a imensa relevância que o complexo da educação tem na reprodução social do mundo humano, seja na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados que nos conectam aos mais altos níveis de objetivação desenvolvidas pela humanidade (SAVIANI, 2019), seja na possibilidade de influenciar consciências a agir de forma socialmente esperada por meio de escolhas entre alternativas socialmente postas.

No entanto, o complexo da educação não possui uma autonomia absoluta para definir a si próprio e regimentar o conjunto da sociedade, este complexo está subordinado a uma totalidade social e ao fator de dependência ontológica ao trabalho. Dizendo em outras palavras, é a reprodução da totalidade social quem define os limites e possibilidades constituídos no complexo social da educação, e mesmo a educação formal (PEREIRA et al., 2021), cuja possibilidade de se constituir através de diversas legislações e organizações institucionais específicas se apresenta de forma diversa, tem de respeitar os limites e possibilidades que se instauram em um determinado estágio de desenvolvimento econômico do modo de produção.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o complexo social da educação supre a necessidade de formação social de indivíduos que deverão agir de forma socialmente esperada na totalidade social, escolhendo entre alternativas e inserindo novos nexos causais na cotidianidade (HELLER, 2004) no intuito de modificar ou conservar circunstâncias socialmente postas. Considera-se, nesse sentido, que da mesma forma que indivíduos podem se apropriar de conhecimentos historicamente acumulados para transformar a realidade, eles também podem escolher conservá-la e manter intacta a sua estrutura organizacional.

Ainda, a função social formativa outrora citada não pode ocorrer de forma mecânica, pois o caráter de determinação recíproca que o complexo da educação mantém em relação ao trabalho e ao conjunto da totalidade social confere ao conjunto de atividades que circundam este complexo um caráter dialético, que admite contradições e que possui, portanto, uma certa margem para influenciar as consciências dos indivíduos singulares.

Assim sendo, com as devidas mediações e respeitando a brevidade do trabalho, entendemos ser suficientes as características do complexo social da educação expostas até aqui para o prosseguimento de nossa exposição.

Iniciemos, então, uma análise da conjuntura onde se difunde a tese da empregabilidade no contexto da crise do capital.

A difusão ideológica da empregabilidade no contexto da crise do capital

Pensar a educação no Brasil exige, como procedimento metodológico preliminar, que nos debrucemos sobre o desenvolvimento e consolidação da crise estrutural do capital⁵ que, de forma nefasta, se avoluma na direção oposta aos direitos e garantias sociais historicamente conquistadas pela classe trabalhadora (OLIVEIRA; FERREIRA, 2018). Ainda, as contradições oriundas do mundo do trabalho ocorrem nos países periféricos de uma forma muito mais intensa do que nos países industrializados e as mudanças influenciam sobremaneira a dinâmica entre as nações subdesenvolvidas, reverberando sobre a forma como estes países organizam e legislam não apenas os seus sistemas de ensino, mas toda a estrutura que rege as relações produtivas, pois a base material que lhes dá sustentação se origina na atividade produtiva do trabalho.

Kreutzer e D'Agostini (2018) pontuam que as mudanças econômicas, tecnológicas, demográficas e culturais que surgiram a partir da década de 1950 iniciaram um movimento de reestruturação do capital que, com o acirramento do desemprego crônico (MÉSZÁROS, 2002), agudizaram as disputas entre os países cujo protagonismo industrial e tecnológico não poderia ser abalado. Estas disputas trazem consigo agentes cujo círculo social de influência se manifesta em nível global, isto é, as organizações multilaterais.

Estas organizações são o reflexo da influência do poder que os países industrializados exercem em países da periferia do capitalismo a partir da

⁵ Mézáros (2002), sustenta a tese de que a sociedade capitalista está experimentando uma profunda crise desde a crise do petróleo na década de 1970. Ainda, que esta crise é denunciada pelas estratégias de sobrevivência do próprio capital, mediante uma produção altamente destrutiva, o desemprego em massa e a precarização do trabalho (DO CARMO et al. 2015). A crise do capital, portanto, se configura como um movimento de queda tendencial da taxa de lucros, ocasionada pela alteração na composição orgânica do capital, cujas consequências para a classe que vende a sua força de trabalho ao capital são sempre degradantes.

recomposição da hegemonia burguesa (MACEDO; BICALHO, 2019), oferecendo empréstimos para financiar arranjos institucionais de desmonte do setor público e aumento do setor privado, induzindo a difusão da cultura da competitividade e da racionalização de fundos estatais, alterando sobremaneira as relações entre Estado e sociedade civil.

A expressão mais evidente da influência das organizações multilaterais nas políticas públicas dos países periféricos se encontra, sem dúvida alguma, no contexto educacional, precisamente na mercantilização do ensino e na difusão de ideias que carregam consigo alguma alusão ao arcabouço ideológico de competências e habilidades amplamente desenvolvidas no setor privado (LOMBARDI, 2017). Desta forma, organizações como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico são exemplos de um multilateralismo que difunde a ideia de que a educação é uma das principais variáveis não apenas para a prosperidade de um indivíduo, mas para toda a nação. É a educação, portanto, a responsável por retirar o indivíduo da pobreza extrema, do desemprego ou de qualquer outra situação de pauperismo financeiro.

Ao leitor atento, já é possível afirmar aqui que o fundamento deste mecanismo ideológico se encontra na Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973), defendida pelo ganhador do prêmio Nobel de economia Theodore Schultz já na década de sessenta e setenta do século passado. É precisamente a Teoria do Capital Humano que cria as bases para a defesa da tese de que os pobres não ganham dinheiro por falta de qualificação profissional e os desempregados não estão nesta condição por falta de oportunidades e sim por falta do desenvolvimento de competência e habilidades úteis ao mercado (LOMBARDI, 2017).

Na esteira de Gonçalves e Silva (2019, p. 282), a Teoria do Capital Humano⁶ na nova conjuntura do trabalho incentiva

o investimento em educação como variável para o aumento da produtividade e, por conseguinte, ascensão social, se configura, mais uma vez, para atender a necessidade de formação de mão de obra das indústrias em desenvolvimento e manutenção no sistema capitalista, o qual identifica a educação como prioridade para acompanhar ao modelo global de sociedade.

⁶ A Teoria do Capital Humano contribui sobremaneira para o discurso da empregabilidade do trabalhador e, na virada do século, para a ampla difusão do profissional flexível.

Desta forma, munidas das bases teóricas que fundamentam a Teoria do Capital Humano, as organizações multilaterais intervêm diretamente nos países subdesenvolvidos a partir de programas de financiamento, empréstimos e assessoramento na construção e avaliação de políticas públicas destes países e, por meio de reformas na legislação ou parcerias com empresas do exterior, a conjuntura macroeconômica daquele país sofre uma padronização para que seja possível uma administração mais racional.

No contexto da educação, estas reformas ocorrem sempre na direção do desmonte da estrutura pública da oferta dos serviços educacionais, argumentando que a estrutura estatal possui vícios burocráticos que não permitem que o mercado ajuste por si só os mecanismos de eficiência e eficácia envolvidos no mundo do trabalho. Ainda, entram em cena paradigmas para orientar o ensino e a estrutura educativa como um todo. Destacamos aqui a tese da empregabilidade, cujo fundamento primordial é inserir ideologicamente na subjetividade do trabalhador a ideia de que ele está em um mundo em constante mudança e que, portanto, precisa contemplar duas coisas para sobreviver neste mundo, a primeira é conseguir um emprego e a segunda é constituir um conjunto de habilidades e competências para se manter empregado (GONÇALVES; SILVA, 2019).

Ao fim e ao cabo, este falacioso discurso induz os indivíduos a acreditarem que o mercado é justo e perfeito e que eles, os indivíduos, é que precisam se adaptar aos ditames do mercado para receber as recompensas devidas pelos esforços feitos. No entanto, a consequência prática deste discurso é a inserção de uma grande massa de trabalhadores em um contexto precário e paupérrimo de formação humana, indivíduos que se submetem ao cenário concorrencial desonesto, indigno e injusto típico dos países periféricos e subdesenvolvidos (POCHMANN, 2020).

No que se refere ao contexto educacional, a difusão das ideias cujo cerne é a empregabilidade tem como consequência principal a reposição aligeirada e pragmática de trabalhadores para o setor de serviços, induzindo-os a aceitar a ideia de qualificação profissional constante valendo-se da justificativa de que o mercado se configura como um ambiente competitivo e em constante mudança e, que, portanto, é necessário estar atento ao próprio repertório de habilidades e competências.

A tese da empregabilidade possui uma função social para a burguesia, isto é, induz os indivíduos a pensarem que não há algo de errado com a estrutura

organizacional do modo de produção, mas sim com os indivíduos que não atendem ao que é exigido pela demanda de mercado. Fundamentado pela difusão da falácia da empregabilidade, a educação no Brasil passa a atender ao conjunto de demandas exigidas ao pôr em movimento a lógica de reprodução social do capital, realizando reformas na legislação do ensino para se adequar aos paradigmas empresariais.

Desta forma, a reprodução social do capital difunde a ideologia burguesa de uma tal forma na consciência dos indivíduos que cotidianamente são introjetadas minúsculas porções do modo de vida burguês e do conjunto de ideias e valores que sustentam o capitalismo nas diversas esferas do cotidiano com o intuito de mistificar a essência deste nefasto modo de produção (PEREIRA et al., 2021).

Esta forma de perceber o mundo, eterno e imutável, é uma ideologia que precisa ser sistematizada pelos intelectuais orgânicos da classe burguesa e difundida em instituições responsáveis pela transmissão e o repasse do conjunto de conhecimentos necessários ao processo de manutenção e reprodução do capital (MACEDO; BICALHO, 2019), e é precisamente neste processo que se encontra a necessidade de se formar cada vez mais aligeiramente a classe trabalhadora, empobrecendo cada vez mais o conteúdo do ensino, um fenômeno já denunciado e conhecido por negação do conhecimento.

Esse discurso da empregabilidade atualmente é tão enraizado na concepção educacional que faculdades particulares possuem disciplinas curriculares obrigatórias que possuem como temática a empregabilidade. Alves (2008) considera que esse conceito é o eixo ideológico do novo molde de formação profissional sob o modo de produção baseado no toyotismo. Está presente também na educação básica, como discutiremos mais à frente.

A seguir, percorrendo o caminho lógico da construção do argumento aqui defendido, traremos algumas considerações sobre a educação do campo na educação de jovens e adultos trabalhadores rurais.

A educação do campo como movimento de resistência para a educação de jovens e adultos trabalhadores rurais no contexto do fim do PRONERA

A educação do campo é uma conquista dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, se constitui como um projeto de educação que se contrapõe ao modelo de educação rural presente no campo brasileiro e que ainda hoje e auxilia os povos do

campo na luta pelo acesso ao saber historicamente acumulado pelos homens em coletividade. Também entendemos como uma conquista o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA⁷, que é fruto das reivindicações dos movimentos sociais do campo que lutavam pelo direito a um projeto de educação que condissesse com as demandas formativas das comunidades camponesas.

Enquanto projeto educacional, as mobilizações por uma educação do campo surgem, em meados dos anos de 1990, a partir da ocorrência do Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, o ENERA, tendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, como articulador e protagonista, junto de representantes de entidades como a Universidade de Brasília, a UnB, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, a CNBB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância, a UNICEF, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a UNESCO, tendo como objetivo a criação de uma proposta política que desse conta de contemplar, respeitar e potencializar as necessidades dos sujeitos do campo a partir da elevação do nível educacional (CARVALHO e SANTOS, 2020).

Ainda, este movimento surge da necessidade de escolarização das crianças, jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras que estavam nos acampamentos e assentamentos, e que lutavam pelo acesso a terras e por uma reforma agrária popular. O acesso à educação escolarizada e a conquista da alfabetização dos jovens e adultos emergem, então, no contexto da luta pela terra e pelo acesso à educação. Portanto, a educação, nos moldes da educação do campo, não está desvinculada das questões sociais presentes nas comunidades rurais. Ao contrário, a concepção de educação do campo não se restringe aos muros da escola, mas dialoga com as vivências, as necessidades e pauta-se no trabalho como princípio educativo para que esteja organicamente vinculada ao cotidiano dos sujeitos do campo (TAFFAREL; NEVES, 2020).

No que se refere ao PRONERA, na esteira de Molina (2003), é um programa que se constitui como uma ação institucional do Estado “gestada a partir de uma relação de tensão com a sociedade civil organizada, transversalmente aos movimentos sociais que lutam pela terra como local de vida, trabalho e educação”

⁷ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA foi criado em 1998, a partir da mobilização dos Movimentos Sociais, em particular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Este programa tem como principal proposta alfabetizar e elevar o grau de escolaridade de jovens e adultos de projetos de assentamentos da reforma agrária (MARIALVA, 2011).

(CARVALHO e SANTOS 2020, p. 34), enquanto o ENERA se constituía como uma ação política da sociedade civil organizada. Estes dois movimentos ajudaram a evidenciar a necessidade de tornar pública a responsabilidade do Estado em relação aos direitos sociais dos povos do campo, definindo o PRONERA como um marco histórico para o avanço dos direitos políticos dos povos do campo.

O PRONERA, como política pública, surge num contexto de elevado analfabetismo não apenas no campo, de quase inexistência de políticas públicas para os sujeitos do campo no âmbito da educação, um contexto em que surgia também a necessidade de promover a elevação dos níveis de escolarização das famílias que viviam em assentamentos da Reforma Agrária.

A respeito da inserção do PRONERA na política pública brasileira, comentam Carvalho e Santos (2020, p. 35), que

A construção do Pronera, enquanto esfera estatal, foi regulada por um histórico de ações junto aos entes governamentais por meio dos movimentos sociais e sindicais do campo, e vem atuando por meio de um modelo concebido para a Educação do Campo, gestada no seio da sociedade civil empenhada em explicitar os alicerces constitutivos da educação que se pretende construir.

Ainda, segundo Carvalho (2018), o PRONERA como política pública possui duas particularidades, a saber: 1) cria e implementa uma metodologia pedagógica que tem origem na realidade sociocultural dos assentamentos; e 2) indica uma transformação acadêmica e social a partir de um modelo de tríade na gestão, envolvendo o governo federal na figura do INCRA, os movimentos sociais e as instituições de ensino superior públicas e privadas sem fins lucrativos.

Desta forma, o PRONERA, como política pública, é um programa que articula vários ministérios, diferentes esferas do governo, instituições e movimentos sociais, tendo por objetivo a qualificação educacional dos assentados a partir da estimulação, coordenação e proposição de projetos educacionais e metodologias específicas para as populações do campo que possuem quatro eixos básicos, são eles: participação, cidadania, multiplicação, pesquisa e interação.

Ainda, é importante mencionar que, a partir da elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, implementada a partir da Resolução nº 01/2002, é possível perceber a materialidade dos programas e de políticas públicas, a exemplo do PRONERA, que podem se constituir, segundo

Carvalho e Santos (2002, p. 39), como um “alicerce de uma contra hegemonia que vem construindo e edificando os pilares de novos paradigmas”, pois a emergência de conflitos sociais gera a necessidade de maior participação da sociedade civil nas políticas públicas.

É neste sentido que concordamos com Carvalho e Santos (2020, p. 40), quando afirmam que

A relação existente entre o Estado e a Educação do Campo deve ser considerada na medida em que este modelo educacional representa um movimento em que existe uma relação direta de contradição com as forças dominantes do Estado, a exemplo dos grandes latifúndios e dos grupos nacionais e internacionais que controlam a educação privada no Brasil, representando, dessa forma, uma percepção concreta nas relações de oferta de educação no País.

Desta forma, se é possível afirmar que uma política pública como o PRONERA é fruto do movimento e das contradições inerentes ao espaço específico onde os sujeitos do campo atuam, também é possível afirmar que o Estado não conduz de forma isolada as políticas sociais, há um espaço onde existe a necessidade de mobilização social e luta por melhores condições de vida e educação. Neste sentido, nos dizeres de Carvalho (2018, p 72), “a educação do campo promove uma ruptura com a lógica do modelo estatal, ratificando o imperativo da edificação de uma educação para o campo idealizada com a participação efetiva e constante dos sujeitos camponeses”.

Assim sendo, o PRONERA não se constitui como uma política pública com o intuito de promover o aligeiramento da formação dos sujeitos do campo, pois, na medida em que lastreia as demandas destes sujeitos, seus aspectos culturais e suas vivências, proporciona uma oportunidade para a elevação do grau de educação de jovens e adultos do campo que não tiveram oportunidade de encontrar este nível de educação em suas localidades.

Diferente dessa concepção formativa, o aligeiramento da formação para o mundo do trabalho segue a tendência da implantação de cursos de formação de mão-de-obra rápida para suprir a necessidade de tornar o fluxo de empregos informais mais intenso. O processo de uberização do trabalho (ANTUNES, 2020; SLEE, 2019) tem diminuído sobremaneira a oferta de empregos formais e possibilitado o aumento do número de trabalhadores informais em condições de subemprego no Brasil.

De acordo com Kreutzer e D’Agostini (2018, p. 212)

O crescente desemprego é parcialmente diluído em forma de trabalhos informais e/ou precarizados, de carga horária fragmentada e vínculos volúveis como estágios e contratos que dificilmente passam dos três meses. O desemprego estrutural do capitalismo impõe novas nomenclaturas e conceitos sobre o que é estar empregado a partir da lógica da “flexibilização” de contratos – para os que ainda possuem contratos – e impõe a informalidade para outra numerosa parte de trabalhadores, principalmente aos jovens estudantes/trabalhadores em busca de seu primeiro trabalho.

O intenso processo de alienação da vida cotidiana contribui para que as armadilhas da ideologia burguesa se difundam, criando as bases para que os indivíduos aceitem a ideia de que a sua condição de pobreza ocorre devido ao baixo nível de qualificação profissional (LOMBARDI, 2017), buscando uma rápida entrada no mercado de trabalho a partir de um ensino de nível técnico e profissional. Assim sendo, a explicação de mundo destes indivíduos é, necessariamente, pautada na ideia de que devem investir cada vez mais em sua força de trabalho para superar a condição de pobreza, aperfeiçoando o seu próprio capital humano como forma de desenvolver as habilidades e competências⁸ exigidas para os cargos pretendidos no mercado de trabalho.

Desta forma, no que diz respeito ao conjunto de medidas voltadas para as reformas educacionais e programas de qualificação no Brasil, é possível notar rearranjos de uma mesma lógica imediatista que permeia a política educacional do país nas últimas duas décadas, fundamentadas em categorias como a empregabilidade e o empreendedorismo, argumentando ser este o caminho para a saída da condição de pobreza (VENTURA, 2001).

O público-alvo destes programas de qualificação são, em sua grande maioria, trabalhadores urbanos e rurais em condições de pobreza, com pouquíssimo acesso ao conjunto de habilidades e competências necessárias ao processo produtivo moderno num mundo onde a tecnologia adentra cada vez mais a vida cotidiana,

⁸ Não por acaso, estas serão as características do novo perfil do trabalhador flexível do mundo moderno (POCHMANN, 2020), um perfil profissional que revela já um processo educativo neste arcabouço ideológico, qual seja, um saber instrumental, fragmentado, fracionado quase ao máximo para tornar a formação para o exercício da profissão a mais ligeira possível.

trabalhadores que também se encontram dentro dos altos índices de analfabetismo⁹ e desemprego¹⁰ no Brasil.

Segundo a meta 10 do Plano Nacional de Educação, até 2024, 25% das matrículas da EJA deveriam estar integradas à educação profissional. A Tabela 2 abaixo mostra não apenas a dificuldade de cumprir esta meta dado o curto prazo até o seu encerramento, mas também que o número está muito abaixo do medido no período inicial:

Tabela 2 – Percentual de matrículas de EJA que estão integradas à educação profissional a partir do início da vigência do PNE (%).

2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
2,8	3,0	2,8	1,5	1,3	1,6	1,8

Fonte: Censo da Educação Básica / INEP / MEC.

Neste sentido, em se tratando do público de jovens e adultos trabalhadores rurais, temos uma situação um pouco mais complexa quando analisamos as condições concretas de existência nas quais este público-alvo tem acesso ao conhecimento necessário para esta formação, ainda que aligeirada. Dessa maneira, o Estado brasileiro passa a articular uma série de medidas compensatórias para atender este público de jovens e adultos e tentar, de alguma maneira, minimizar o impacto que as reformas econômicas neoliberais produzirão nos trabalhadores em situação de extrema pobreza (RUMMERT; VENTURA, 2007).

Se resgatarmos a história da EJA no Brasil, é possível compreender como os povos em contexto rural foram se beneficiando aos poucos pela mudança nas políticas de educação de jovens e adultos conforme iam se desenvolvendo e entrando na pauta das contradições entre capital e trabalho. Argumenta Neiva (2018) que a Educação Rural, iniciada em 1952, demonstrava a preocupação do Estado em oferecer o benefício da escolarização para camadas até então excluídas da escola. A Campanha da Educação Rural, oriunda de acordos entre o governo do Brasil e dos EUA, surgiu

⁹ Segundo o relatório da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o documento Balanço Nacional do Plano Nacional de Educação, na análise da meta 10, que estabelece que ao fim da vigência do PNE, em 2024, 25% das matrículas na modalidade de EJA estejam vinculadas à educação profissional. O índice era de 2,8% em 2014 e caiu para 1,8% em 2020 (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2021).

¹⁰ Fonte: **Desemprego sobe para 14,7% no 1º trimestre e atinge recorde de 14,8 milhões de brasileiros**. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/05/27/desemprego-atinge-147percent-no-1o-trimestre-diz-ibge.ghtml>. Acesso em 23 de setembro de 2021.

para atender o homem do campo e marca um novo ciclo na alfabetização de adultos, onde apenas alfabetizar não era suficiente.

Após esse período, a educação de jovens e adultos passa por diversas mudanças, e em 1958, ocorre o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no intuito de modificar os métodos pedagógicos para a EJA. Em 1964, Paulo Freire, frente a Comissão do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado através do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, tenta trazer à baila a necessidade de se preparar um cidadão para enfrentar de forma crítica a sociedade onde está inserido, objetivo que seria feito a partir dos círculos de cultura. Em 1967 cria-se o MOBRAL, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, propondo acabar com o analfabetismo no Brasil até 1975. No entanto, não logra êxito. e é extinto em 1985, ocupando o seu lugar a Fundação Educar, com a mesmas características do MOBRAL, porém, sem os recursos de custeio para sua manutenção.

Considerando os governos eleitos pelo voto popular após a redemocratização, no governo Fernand Collor de Mello temos o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, o PNAC, e o seu objetivo corajoso de reduzir em até 70% o número de analfabetos em apenas cinco anos. No governo de Fernando Henrique Cardoso temos o Programa Alfabetização Solidária, a campanha Adote Um Aluno e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, o PLANFOR, o Projeto de Educação em Áreas de Assentamento de Reforma Agrária, e o PRONERA, este último específico para os povos do campo.

Já nos governos de Luís Inácio Lula da Silva temos o Programa Brasil Alfabetizado que e capilarizava na prática em três vertentes: 1) o Projeto Escola de Fábrica, com cursos de formação profissional de até 600 horas para jovens de 15 a 21 anos; 2) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o PROJOVEM, que atingia o público juvenil de 18 a 24 anos e que tinha como foco a qualificação para o trabalho e ações comunitárias; e 3) o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos, o PROEJA, cujo foco era a formação profissional técnica em nível de ensino médio.

De acordo com o exposto acima, é possível perceber que se para os jovens e adultos urbanos os projetos e políticas públicas aconteciam ainda de forma descentralizada, no contexto do campo as iniciativas governamentais se mostravam como meramente paliativas e apenas foram se metamorfoseando ao que hoje

conhecemos a partir do intenso movimento de luta dos movimentos sociais organizados e fóruns EJA-ENEJA, que articulavam e tencionavam a conjuntura política na direção de fomento de políticas públicas específicas para este público.

Neste preciso sentido, é possível afirmar que os povos do campo sofreram, de maneira mais acentuada, com um conjunto de políticas paliativas e compensatórias, de caráter emergencial que procuraram diminuir as desigualdades no acesso a escolarização. Entretanto, essas políticas não tinham continuidade e compartilhavam de um ideário de que o campo deixaria de existir com o desenvolvimento do capitalismo no campo e com o processo de industrialização da agricultura.

Outrossim, as políticas públicas de qualificação para o emprego transformaram-se em instrumentos governamentais que servirão para combater este problema social (VENTURA, 2001) criado pelos próprios mecanismos de reprodução social do capital. Em todas elas difunde-se a ideia de que a educação trará o emprego, no entanto, esta falácia é empiricamente falsa e salta aos olhos o problema do desemprego crônico (MÉSZÁROS, 2002) e a impossibilidade de o capitalismo lidar com os problemas criados pela sua própria expansão.

No contexto recente da luta de classes no Brasil, um importante instrumento de educação e qualificação dos povos do campo foi eliminado como política pública pelo governo de Jair Bolsonaro, o PRONERA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária criado a partir da portaria nº 10 de 1998 do ainda Ministério Extraordinário de Política Fundiária (LIMA, 2020).

A este respeito, Macedo e Bicalho (2019) reafirmam a fundamental importância do PRONERA para a promoção na melhoria de vida dos sujeitos do campo, pois levou em consideração diversas práticas e experiências pedagógicas desenvolvidas por instituições como as universidades e as organizações sociais. Lembram também que o PRONERA foi criado no intuito de servir como estratégia política para incluir jovens e adultos assentados nas políticas públicas desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A partir do decreto nº 7.532 de 4 de junho de 2010, ainda no governo Lula, o PRONERA sofre uma pequena modificação, atribuindo ao governo federal a responsabilidade de manter e criar mecanismos que tornem possíveis o desenvolvimento da educação em área rural no intuito de alterar a conjuntura de quatro problemas fundamentais no Brasil, quais sejam, a) redução do analfabetismo

de jovens e adultos trabalhadores, b) a integração entre qualificação profissional e educação para a modalidade EJA, c) o fornecimento garantido de energia elétrica, saneamento básico e condições salubres para a área escolar, d) a inclusão digital para acesso à internet e às demais tecnologias digitais.

Desta forma, Macedo e Bicalho (2019) esclarecem que o público-alvo do PRONERA são jovens e adultos que pertencem às famílias beneficiárias de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário. Ainda, que o programa, como política pública de educação profissional do campo, proporcionou acesso aos diversos níveis de escolaridade aos povos que vivem em assentamentos, característica que torna o programa integrado à política de educação do campo, de desenvolvimento de projetos de educação de jovens e adultos, de formação continuada de professores em áreas de reforma agrária e de formação profissional de nível técnico ou superior para jovens e adultos.

Ocorre que, o decreto nº 20.252 de 20 de fevereiro de 2020 do governo de extrema-direita de Jair Messias Bolsonaro propõe a reestruturação do INCRA, e enfraquece programas importantes para a formação social, cultural e política dos movimentos sociais do campo e de Quilombolas, extinguindo a coordenação responsável pelo PRONERA, tornando impossível a continuidade do programa. Para se ter uma ideia do poder de formação do PRONERA, de acordo com a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária, o PNERA, o programa alfabetizou, escolarizou no ensino fundamental, médio e superior mais de 192 mil camponeses e camponesas (IPEA, 2015).

Em nota, o Fórum Nacional de Educação do Campo, o FONEC, enfatiza que a política agrária, a destinação das terras públicas, a seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária e a formação de grupos para elaboração de estudos para demarcação e identificação de terras de quilombos remanescentes fica agora subordinada ao MAPA, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

Desta forma, cabe refletir aqui sobre quais são os mecanismos de qualificação profissional e formação social restam para os povos do campo.

Se tomarmos como exemplo a Norma Operacional nº 1, de 4 de outubro de 2017, que dispõe sobre a execução dos Projetos de Qualificação no âmbito do Programa Brasileiro de Qualificação Social e Profissional, o Qualifica Brasil, veremos

que em seu artigo 4º, inciso X, há a designação para o atendimento de trabalhadores rurais. Rastreando o processo histórico deste programa, o programa Qualifica Brasil, conseguimos perceber que a estrutura dos planos antigos de qualificação dos trabalhadores não muda substancialmente, recebendo alterações pontuais no intuito de tentar sanar ou minimizar os problemas dos planos anteriores, criado em governos anteriores. Ao retocar pontualmente a estrutura do projeto, cada governo renomeia o plano para que possa usar como propaganda política.

Vejamos o exemplo do PLANFOR, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, que foi elaborado em 1995 no governo Fernando Henrique Cardoso como frente integrante das políticas públicas de emprego, articuladas ao programa do seguro-desemprego, coordenadas pelo MTE, o Ministério do Trabalho e Emprego, e financiadas com recursos do FAT. O plano foi implementado efetivamente apenas em 1996, e tinha por intuito a qualificação em massa da força de trabalho e o desenvolvimento de competências e habilidades para que se pudessem ampliar as condições de empregabilidade dos trabalhadores e trabalhadoras. Ainda, o PLANFOR tinha três eixos fundamentais, o avanço conceitual de seu campo de atuação, a articulação institucional para sua operação prática e intenção de apoio à sociedade civil. (SANTOS, 2004)

Já o seu sucessor, o Plano Nacional de Qualificação, o PNQ, foi implementado a partir de 2003 sob um o governo de Luís Inácio Lula da Silva e, com o fim do PLANFOR em 2002, tanta superar os problemas apresentados pelo antecessor a partir da mudança nos eixos conceitual, institucional e operacional.

Sobre estes eixos, Santos (2004, p. 13), pontua os seguintes:

a) na mudança na dimensão conceitual norteadora das ações envolvidas no Plano (centralidade da categoria trabalho, qualificação profissional como relação social, contra as ideias de coincidência histórica entre capital e trabalho e de empregabilidade como atributo pessoal); c) na dimensão institucional, que objetiva tornar efetiva a vinculação da qualificação profissional com as demais frentes das políticas públicas de emprego (seguro-desemprego, intermediação de mão-de-obra, geração de emprego e renda, expressando mais uma tentativa institucional nesse sentido); d) na dimensão operacional, com ênfase no planejamento territorial, visando superar o domínio político local na definição das ações e na distribuição dos recursos; e) na dimensão pedagógica, ganhando relevo as iniciativas que visam a articulação das ações de qualificação profissional com a elevação da escolaridade dos trabalhadores, e f) na dimensão ética, por meio da intransigente transparência na implementação das ações de qualificação profissional e na distribuição de recursos.

Ou seja, diante da crise de qualificação marcada pela perda de capacidade elaborativa e regulamentadora da política representada pelos PLANFOR, o PNQ o substitui buscando superar seus problemas, se configurando, como visto anteriormente, apenas um rearranjo do anterior (SANTOS, 2004). Dizendo em outras palavras, o nome muda, a realização prática permanece intacta.

Na esteira de Ventura (2001), é possível afirmar que os programas de formação que contemplam trabalhadores jovens e adultos rurais também surgem como um sintoma da crise do emprego, do movimento de reestruturação produtiva, da intensificação da precarização do trabalho e, mais recentemente, o fenômeno da uberização e da indústria 4.0 (ANTUNES, 2020). Estes planos de qualificação encarnados em políticas públicas possuem sérios limites no que diz respeito ao caráter pedagógico para a educação de jovens e adultos, pois refletem as demandas exigidas pela reprodução social do capital e não as demandas exigidas para uma formação omnilateral, uma formação humana que seja capaz de alterar qualitativamente a substância subjetiva dos sujeitos envolvidos no processo e que tenha o trabalho como princípio educativo.

Argumentam Gonçalves e Silva (2019, p. 274), que

ao mesmo tempo em que se pode interpretar a existência de políticas públicas destinadas à educação de jovens e adultos, em seu sentido amplo, como uma resposta na forma de atendimento à necessidade de escolarização desses grupos que não tiveram acesso à escola em tempo previsto na lei, também é possível ler tal ampliação da oferta, por meio destas políticas, como expressão da educação como condição para empregabilidade.

Neste sentido, as alternativas de qualificação de jovens e adultos trabalhadores rurais refletem ainda a condição de subalternidade do Brasil na divisão internacional do trabalho (VENTURA, 2001), tornando as políticas públicas que tem por intuito o atendimento de qualificação profissional deste público-alvo uma proposta submissa aos desígnios do grande capital para formação de trabalho simples, pragmático e imediatista, difundindo a noção de empregabilidade¹¹ como categoria central no processo.

¹¹ [...] uma série de projetos aligeirados foi ofertada aos trabalhadores que não tiveram a oportunidade de consolidarem sua educação básica em idade adequada, tais como o Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor – Ministério do Trabalho), a Escola de Fábrica, o programa de Inclusão de Jovens Projovem). Estes, de certa forma, ajudavam a incorporação da ideologia, por parte das classes trabalhadoras, da empregabilidade, tendo como tônica o desenvolvimento de competências individuais

O intuito destas políticas públicas, argumenta Ventura (2001), é a adequação ao fenômeno da reestruturação produtiva, cumprindo um papel de formação do trabalhador apenas para atividades cujo arcabouço de conhecimento não permite que ele compreenda toda a estrutura envolvida na produção, o que significa que serão atendidos trabalhadores com maior grau de precariedade e desvantagem social, pois são os que mais imediatamente necessitam de algum grau de habilidades e competências básicas para a inserção no mercado.

Nessa mesma perspectiva, Gonçalves e Silva (2019, p. 273) compreendem que “o processo da formação escolar tem apresentado credenciais que possibilitam a entrada de jovens e adultos no mercado de trabalho, ainda que isso não seja o suficiente para garantir a permanência e/ou manutenção neste mesmo mercado”, indicam também os mesmos autores que o fluxo de contratação de força de trabalho está intimamente relacionada ao aumento da taxa de lucro, o que por sua vez não está associada diretamente com a escolaridade.

Neste sentido, para citar algumas das políticas públicas que atendem ou atenderam os povos do campo no Brasil, a exemplo do PRONERA, do PRONACAMPO¹², o PROJOVEM CAMPO - Saberes da Terra¹³, e do PRONATEC¹⁴, e no que diz respeito ao vínculo mais direto com a educação de jovens e adultos, sofrem também a influência de grupos hegemônicos que se apropriam deste contexto no intuito de fortalecer a expansão do grande capital na vida dos trabalhadores e

para a inserção no mercado de trabalho – cada vez mais raro e excludente (BALDACCI, 2009, p. 9 apud VIANA e SILVA, 2014, p. 127).

¹² Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades. Estas ações são voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação Inicial e Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica, conforme regulamenta o Decreto nº 7.352/2010.

¹³ O ProJovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo. Implementado em 2005, a ação que se denominava Saberes da Terra integrou-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja gestão é da Secretaria Nacional de Juventude. O Projovem possui outras três modalidades, Adolescente, Trabalhador e Urbano. Fonte: Ministério da Educação – Portal MEC.

¹⁴ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

trabalhadoras do campo (LIMA, 2020). Esta influência tende a alterar a correlação de forças do contexto do campo, dificultando a já difícil luta pelo acesso à terra e pelo direito à educação de qualidade e socialmente referenciada.

No que diz respeito ao PRONACAMPO, podemos citar suas ações referentes aos jovens e adultos do campo a partir de seu eixo terceiro, chamado Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, que é composto por dois programas, o EJA Saberes da Terra, cujo objetivo é elevar o nível da educação de jovens e adultos em do campo, organizando e expandindo a oferta da modalidade educação de jovens e adultos de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio. Já o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, o PRONATEC anteriormente citado, tem seu foco na oferta de cursos de formação para trabalhadores segundo a estrutura de arranjo de produtividade rural de cada região atendida.

Outrossim, mesmo com avanços significativos no contexto de qualificação profissional dos jovens e adultos do campo, com o fim do PRONERA, as concepções que balizam a estrutura da educação para jovens e adultos trabalhadores rurais podem assumir, agora com severa intensidade, a concepção de uma educação aligeirada, concepção que se ajusta ao arcabouço de demanda neoliberal para a formação de força de trabalho de reserva. É possível afirmar que existem disputas entre os interesses dos povos do campo e os interesses formativos do grande capital (LIMA, 2020), pois os interesses reivindicados pelos setores do empresariado tentam mostrar os povos do campo como atrasados, carentes de modernização, tentando difundir a ideia de uma concepção pedagógica que possui um discurso relativamente crítico, mas se encontra submissa ao conjunto de orientação teórico-ideológicas hegemônicas (MACEDO e BICALHO, 2019).

O contexto do fim de um programa da envergadura do PRONERA torna ainda mais difícil a elevação do nível educacional dos sujeitos do campo, pois este espaço dará lugar para políticas públicas que não permitem a articulação e organicidade dos movimentos sociais do campo a definição de currículos, de propostas pedagógicas, de formação docente, de organização das práticas que levem em conta as necessidades dos sujeitos do campo, precarizando a formação humana dos povos do campo.

Diante do exposto até aqui, já é possível pontuarmos aqui a necessidade de se instituir o trabalho como princípio educativo como parte integrante das políticas de

formação de jovens e adultos trabalhadores do campo e não apenas uma formação pragmática e imediatista, com saberes simples e fracionados. Sendo assim, trazemos aqui o conceito de politecnia como uma integração entre educação e trabalho que “proporciona uma formação que articule o estudo e o aprendizado da ciência, da tecnologia, da vida, da política, da história, da sociedade e das transformações no mundo do trabalho” (GONÇALVES; SILVA, 2019, p. 280).

Desta forma, o trabalho como princípio educativo deve ser tomado em todos os níveis de escolaridade na medida em que é ele, o trabalho, que determina os níveis mais altos de conhecimentos produzidos em um dado momento histórico, é um princípio educativo porque coloca como exigência do processo educativo as determinações requeridas pelo processo produtivo (TAFFAREL; NEVES, 2020). É necessário, portanto, repensar a formação, os currículos e as políticas públicas para os jovens e adultos trabalhadores no intuito de evitar o reducionismo esdrúxulo que circunscreve este público a apenas uma formação pragmática para o trabalho simples (MACEDO; BICALHO, 2019). É preciso avançar para uma concepção mais ampla e que seja capaz de compreender estes jovens e adultos trabalhadores a partir de uma dimensão humanística e não apenas força de trabalho para um exército industrial de reserva.

Embora seja possível perceber o intenso caráter predatório e unilateral do trabalho na reprodução social do capital, é também possível identificar possibilidades de humanização, enriquecimento e ampliação dos significados do trabalho, formando o indivíduo em múltiplas capacidades integrais (KREUTZER; D'AGOSTINI, 2018).

Neste sentido, no campo de batalha perpétua (HARVEY, 2011) da classe trabalhadora, entendemos a educação do campo, conforme Tiriba et al. (2018), como uma alternativa em defesa de uma concepção de educação e qualificação, que propõe o fortalecimento de processos de resistência, emancipação e formação de identidade política, e que é também um processo que aponta para a formação de múltiplas e diversas capacidades cognitivas de uma forma de educação que se aproxima da omnilateralidade.

A este respeito, Lima (2020), afirma que a educação do campo é um instrumento de luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido historicamente pela sociedade na medida em que problematiza e faz a crítica ao modo de conhecimento hegemônico, hierarquizado e urbanocêntrico, resistindo ao processo

de tentativa de deslegitimar as identidades dos sujeitos do campo, apontando para a possibilidade da construção de uma outra lógica de produção e de trabalho.

Na esteira de Macedo e Bicalho (2019), entendemos que a finalidade da formação profissional na perspectiva da educação do campo reside em fazer com que o trabalhador e a trabalhadora rural enfrentem os desafios de produzir no contexto do mundo contemporâneo, articulando esta formação com o trabalho cooperativo, a defesa das terras dos povos originários e a constituição de relações sociais mais plenas de sentido. É neste preciso sentido que afirmamos a necessidade de romper com o projeto hegemônico de desenvolvimento do campo que se alia ao agronegócio e que tem como principal característica o controle da agricultura pelos grandes setores do capitalismo financeiro internacional, os mesmos setores que têm por intuito subordinar a natureza aos ditames do capital.

Assim sendo, no contexto da luta pela terra e pelo acesso à educação de qualidade e socialmente referenciada, a educação do campo se configura como um novo projeto de educação para camponeses e camponesas porque ultrapassa os limites da educação escolar institucionalizada e afirma as possibilidades emancipatórias do ato educativo (LIMA, 2020). Para que este horizonte histórico não se perca, é preciso que se retorne aos fundamentos de um projeto de sociedade emancipada no intuito de não tropeçar nos objetivos formativos do grande capital e encará-los como fim último.

Neste preciso sentido, as políticas públicas para a educação e qualificação dos povos do campo se configuram como um espaço de disputa política contra o projeto individualista do grande capital e contra a influência nefasta dos interesses do agronegócio no campo. A luta em defesa do direito à educação e ao acesso à terra é uma luta que caminha em direção a construção de um projeto de sociedade emancipada, que retoma a relação orgânica do homem com a terra.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo principal discutir a formação de jovens e adultos trabalhadores rurais no contexto da formação para o mundo do trabalho, trazendo as implicações do conceito de empregabilidade na construção das políticas educacionais alinhadas ao capital, e apontando algumas contribuições da educação do campo a

partir do PRONERA na educação de jovens e adultos do campo. Nesse sentido, consideramos que a extinção do PRONERA é mais um ataque a formação dos povos do campo, implicando na luta pelo acesso a educação e na luta pelo acesso a terra.

Diante do exposto, se torna necessário pontuar reiteradamente as nefastas consequências da difusão do discurso da empregabilidade na educação. As noções envolvidas neste discurso circundam as diversas esferas da reprodução social, adentrando a consciência dos indivíduos e alterando qualitativamente suas percepções sobre si e sobre o mundo, alterando a forma como vivem e experimentam suas experiências cotidianas, rebaixando suas subjetividades ao modo mais aligeirado e pragmático possível de pensar e viver a vida.

Na medida em que a propriedade privada domina e realiza a mediação ao acesso a enorme coleção de mercadorias (MARX, 2013) no capitalismo, a necessidade de vender a sua força de trabalho se impõe na vida cotidiana dos indivíduos em situação de pobreza em uma intensidade tão agressiva que se torna uma questão de existência, que rege e orienta as escolhas cotidianas e subordina seu modo de vida a busca pela sobrevivência diária.

Neste sentido, as populações mais vulneráveis ao processo predatório de precarização das condições materiais de existência são, sem dúvida alguma, povos Quilombolas, Movimentos de Trabalhadores Sem Terra, jovens e adultos que por algum motivo não conseguiram dar prosseguimento aos estudos formais, povos originários e povos do campo. Estes conjuntos de indivíduos travam batalhas diárias contra as imposições do modo de vida burguês, remando contra a maré capitalista e buscando uma vida pautada na cooperação, na solidariedade e em um projeto de sociedade que supere o atual modo de produção.

Desta forma, no conjunto de evidências apresentado no presente trabalho, não apenas afirmamos aqui que uma alternativa de luta é possível como tratamos de nomeá-la, a educação do campo. Inserida na luta pela terra, a educação do campo assume enorme importância na medida em que se insere no contexto da reforma agrária e na democratização do conhecimento (LIMA, 2020). Na direção oposta ao reducionismo da proposta de educação rural, a educação do campo adquire um viés político, de orientação materialista, adotando um paradigma capaz de compreender as disputas políticas envolvidas nos processos educativos que permeiam a luta pela

terra, adotando reivindicações de movimentos populares como pauta de processos educacionais.

É neste preciso sentido que entendemos serem incompatíveis os princípios que fundamentam a educação do campo e os desdobramentos teóricos e práticos de uma proposta de educação ou qualificação profissional que se sustente a partir dos princípios da empregabilidade. Ainda, que a educação do campo é um instrumento de luta contra a imposição de grupos hegemônicos na vida dos povos do campo, servindo de um referencial teórico e prático que é capaz de munir o campesinato de armas teóricas na luta pela reforma agrária, pelo direito à educação e pela construção de uma nova forma de sociedade, uma sociedade onde a propriedade privada seja um assunto presente apenas nos livros de história.

Referências

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Considerações sobre a evolução da meta nove do atual plano nacional de educação e o desmonte da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista EJA em debate**, Santa Catarina, IFCE, n. 16, jul/dez, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ALVES, Giovanni. Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade: Mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. [online]. **Rede de Estudos do Trabalho**, 2008. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves2008.pdf>> Acesso em 13 de julho de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 10 de julho de 2021.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do Plano Nacional de Educação**. 2021. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/cartelas-balanco-do-pne-2021>. Acesso em 23 de setembro de 2021.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. Educação de jovens e adultos no campo: da extensão universitária às políticas públicas. **Revista Eletrônica de Extensão - Extensio**, v. 15 n. 28, p. 45-63, Abr/Mar, 2018.

CARVALHO, Mauro dos Santos; SANTOS, Arlete Ramos. O Pronera como política pública educacional na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB.

ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação, Marabá-PA, v. 2, n. 1, p. 33-45, jan/jun, 2020.

_____. **Percepções da equipe técnica, dos professores e dos beneficiários sobre a gestão do Pronera no período de 2004 a 2013: o caso da UESB**. 2018. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UESB, Vitória da Conquista.

CONJUVE. Conselho Nacional de Juventude et al (Org.) **Juventudes e a pandemia do coronavírus**. 2. ed. Relatório Nacional - Maio de 2021. Disponível em: <<https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus>> Acesso em 18 de setembro de 2021.

DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento. **O mosaico do capitalismo acadêmico: a expansão privado/mercantil e sua repercussão nos cursos de licenciatura**. 2019. 229f. Tese (Doutorado em Educação) - UECE, Fortaleza.

DO CARMO, Maurilene; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O ideário (anti)pedagógico da educação para todos: desdobramentos sobre a formação do professor e sua prática. In: RABELO, Jackline, JIMENEZ, Susana, MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

DOS ANJOS, Ricardo Euletério; DUARTE, Newton. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, UNESP, v. 28, n. 3, p. 115-132, set/dez, 2017.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. Vygotsky e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013b.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles; SILVA, Simone Gonçalves. Trabalho e educação: debates em torno do princípio educativo e das políticas educacionais para o ensino médio de jovens e adultos. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, p. 272-294, set-dez. 2019.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HORTA, Carlos Roberto. **Mutirão, Trabalho e Formação Humana: forjando novas relações entre o saber e o poder**. 2016. 656f. Tese (Doutorado em Educação) –UFMG, Belo Horizonte.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. O que os domicílios contam. **Retratos: A revista do IBGE**. Rio de Janeiro, IBGE, n. 18, p. 1-27, set./out., 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/47ad07161ac72b90ad0b2387ab2dda34.pdf> Acesso em 17 de setembro de 2021.

INESC - Instituto de Estudos Socioeconômicos. **Um país sufocado**: balanço do orçamento geral da união 2020. Brasília, abril de 2021. Disponível em <<http://www.inesc.org.br/umpaissufocado/>> Acesso em 11 de julho de 2021.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **II PNERA**: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília: Ipea, 2015.

KREUTZER, Rafael Márcio; D'AGOSTINI, Adriana. A condição de vida e as expectativas de jovens do campo e da cidade frente ao trabalho, à educação e ao futuro. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 207-232, set-dez. 2018.

LIMA, Maria Aires de. Educação do campo: novo projeto de educação, novo projeto de sociedade. In: COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento (Orgs.). **Escolas de Ensino Médio do campo no Ceará**: dialética da formação de professores. Curitiba: CRV, 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

LUKÁCS, Gyögy. **Para uma ontologia do ser social**. vol. 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACEDO, Pedro Clei Sanches; BICALHO, Ramofly. Educação profissional rural versus educação profissional do campo: uma análise gramsciana da atuação do SENAR e dos movimentos sociais camponeses. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 34, p. 192-214, set-dez. 2019.

MARIALVA, Maria Elcineide de Albuquerque. **PRONERA**: política pública na educação de assentados (as) da reforma agrária. 2011. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNICAMP, São Paulo.

MARX, Karl. **O capital. Crítica da economia política**: livro I o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. 312f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – UnB, Brasília.

NEIVA, Marilena Menezes Bandeira. **Profissionalização e Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: motivação e impactos da formação na vida pessoal e profissional dos alunos do Curso Técnico Integrado em Cozinha do Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia. 2018. 101f. Dissertação (Mestrado em Assessoria de

Administração) - Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Porto, 2018.

OLIVEIRA, Edna Castro; FERREIRA, Maria José de Resende. Políticas de EJA no IFES: percursos de escolarização, de profissionalização e de resistência no PROEJA. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 43-66, set-dez. 2018.

PEREIRA, Marcondes dos Santos; RODRIGUES, Bruno Alysso Soares; CHAGAS, Eduardo Ferreira. O "primado da totalidade" em Lukács: um debate à luz da herança marxiano-hegeliana. **Revista Dialectus**, Fortaleza, UFC, n. 21, p. 340-369, jan-abr. 2021.

POCHMANN, Marcio. Os trabalhadores na regressão neoliberal. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; Pochmann, Marcio. **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. 1. ed. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SANTOS, Georgia Sobreira. A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do PLANFOR ao PNQ. 2004. Trabalho apresentado no GT09 – Trabalho e Educação. Anais da 27ª Reunião Científica Annual da ANPEd. Caxambu, Novembro de 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/qualificacao-profissional-como-instrumento-de-regulacao-social-do-planfor-ao-pnq>. Acesso em 19 de setembro de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHULTZ, Theodore. **Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SLEE, Tom. **Uberização: a Nova Onda do Trabalho Precarizado**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. Educação do campo e ser social na transição: o marxismo em nosso tempo histórico. In: COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento (Orgs.). **Escolas de Ensino Médio do campo no Ceará: dialética da formação de professores**. Curitiba: CRV, 2020.

TIRIBA, Lia; RODRIGUES, Maria Cristina Paulo; ANTUNES, José Luiz Cordeiro. Editorial: a classe trabalhadora e seus campos de batalha. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 1-4, set-dez. 2018.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores**: a subalternidade reiterada. 2001. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFF, Niterói, 2001.

VIANA, Sandra, Silva; AMADO, Luiz Antonio Saléh. PROEJA e PRONATEC: problematizando concepções de educação para EJA. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde**, Paraná, UNIOESTE, v. 16, n. 2, p. 121-141, 2014.