

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, OPÇÕES POLÍTICAS E METODOLÓGICAS

*PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL:
HISTORICAL ASPECTS, POLITICAL AND
METHODOLOGICAL CHOICES*

Ronaldo Marcos de Lima Araujo 1

Resumo: Tomando a educação profissional como objeto de disputa hegemônica, o texto visa subsidiar uma pesquisa integrada entre pesquisadores brasileiros e franceses acerca da educação profissional no campo. Por meio de revisão bibliográfica, faz uma síntese sobre os contornos da educação profissional brasileira e identifica as principais marcas dessa modalidade educacional no Brasil: ser destinada aos pobres, possuir caráter instrumental e uso articulado a políticas assistencialistas. Descreve, também, as etapas previstas na legislação educacional, os tipos de cursos previstos e os dissensos entre os projetos de Educação Profissional do Campo e Educação Profissional Rural. Finaliza pontuando algumas peculiaridades do trabalho na Amazônia.

Palavras-chave: Educação Profissional. Educação do Campo. Amazônia.

Abstract: Taking professional education as an object of hegemonic dispute, the text aims to subsidize an integrated research between Brazilian and French researchers about professional education in countryside areas. By means of a bibliographical review, it summarizes the contours of Brazilian professional education and identifies the main marks of this educational modality in Brazil: to be destined to the poor, its instrumental character and its articulated use in welfare policies. It also describes the stages foreseen in the educational legislation, the types of courses foreseen and the disagreements between professional education projects in the field and rural professional education. It concludes by punctuating some peculiarities of the work in the Amazon.

Keywords: Professional Education. Rural Education. Amazon Region.

Considerações iniciais: as marcas da educação profissional brasileira

Este texto se destina a recuperar, de maneira sintética, aspectos históricos da formação de trabalhadores no Brasil, identificando algumas características gerais que possam expressar o seu conteúdo, seus contornos legais e algumas opções metodológicas que vêm sendo tomadas pelos gestores da educação profissional e que têm dado forma específica à educação profissional brasileira. Visa subsidiar um projeto de pesquisa que articule pesquisadores da Universidade Federal do Pará e da *Université François Rabelais – Tours-Fr*, tendo como foco as experimentações da Pedagogia da Alternância enquanto estratégia de formação de trabalhadores no Brasil e na França.

A literatura brasileira da área de trabalho e educação identifica algumas marcas da educação profissional brasileira: 1) ser destinada aos pobres, 2) ter caráter fundamentalmente instrumental, e 3) agregar características de assistencialismo (Cunha, 2000a; Santos, 2000; Araujo e Rodrigues, 2010; e Manfredi, 2002). Esses são atributos da formação de trabalhadores no Brasil que, levando-se em conta a realidade do campo brasileiro (onde principalmente tem sido experimentada a Pedagogia da Alternância), se efetivam em um quadro de grande precariedade, dado o fato de ser a área rural brasileira marcada pela ausência de políticas sociais estatais capazes de assegurar a oferta de serviços públicos de qualidade, saúde, saneamento, segurança ou educação.

Tais marcas revelam o dualismo social e educacional brasileiro, próprio de sociedades de classes, o que se mostra agudo na sociedade brasileira, marcada por grande concentração de renda e por grandes desigualdades. Uma **sociedade desigualitária sem remissão**, como definiu Francisco de Oliveira (citado por Frigotto, 2010).

Desigualdade esta que se expressa pela escandalosa concentração de capital e de riqueza, pelo latifúndio, superexploração e sua contrapartida que joga milhões de brasileiros na pobreza absoluta, analfabetismo, pífia escolaridade básica e a negação ao acesso à terra, moradia, saneamento básico, saúde, cultura e transporte público (FRIGOTTO, 2010, p. 22).

As primeiras experiências sistematizadas de educação profissional no Brasil datam de 1809, ainda durante o período do Brasil Colônia, quando da vinda da família real portuguesa ao Brasil, a qual procurou promover o desenvolvimento industrial local e criou os Colégios das Fábricas (1809), que funcionavam em oficinas militares (Santos, 2000) e onde se instituiu a aprendizagem compulsória aos órfãos e desvalidos.

Tal aspecto se manteve nos Liceus de Artes e Ofícios, criados no Brasil Império (1822 – 1889), no âmbito das escolas mantidas por sociedades civis e pela igreja e, ainda, nas Escolas de Aprendizes Artífices, criadas por meio de decreto presidencial em 1909, já no período da República, e que tinha o incremento da industrialização como uma prioridade governamental. Com esse decreto, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada capital de estado, destinadas preferencialmente aos “desfavorecidos da fortuna”¹ e mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Essas escolas deram origem ao que hoje se constitui na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica².

Esse público característico a que se destinavam os colégios, ou seja, “os pobres e desvalidos”, persiste como uma marca da educação profissional brasileira, constando em diferentes políticas e programas estatais implementadas no País, em diferentes momentos de sua história e por governos de diferentes matizes. O PIPMO, Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra³ (1963-1982), principal programa de educação profissional durante o período da

1 Expressão constante no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que “Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito”.

2 Em 2019, já são mais de 661 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>).

3 “O PIPMO foi criado em 1963, sob a égide do emprego, em nosso idiossincrático Estado de bem-estar social,

Ditadura Militar, “correspondia a cursos profissionalizantes, que ocorriam em todo o país, para trabalhadores pouco escolarizados” (Fleck, 2003). Do mesmo modo o Planfor, Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, principal programa de formação profissional no Governo FHC (1995 -2003), visava assegurar o “acesso dos trabalhadores à qualificação profissional, principalmente daqueles em situação mais vulnerável no mercado de trabalho” (Bulhões, 2004). Também o Governo Dilma Rousseff (2011 – 2016) teve o seu principal programa de formação profissional, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), “priorizando o atendimento às pessoas em situação de vulnerabilidade social” (LAURENTINO; ALLOUFA, 2019).

Tal marca, a de ser destinado prioritariamente aos pobres vulneráveis, explica o fato de a formação profissional ser objeto de discriminação social e de possuir um conteúdo instrumental, uma vez que se supõe, implícita ou explicitamente, que esse público, fadado ao trabalho simples, não precisa de muita cultura e nem de muito estudo. Assim defendia, por exemplo, Gustavo Capanema, Ministro da Educação entre 1934 e 1945, para quem as escolas para as massas deveriam combinar a “preparação técnica do trabalhador” com a inculcação dos “verdadeiros valores nacionais (o espírito brasileiro) de forma a que estas acatassem a legítima autoridade dos líderes nacionais” (apud MENDONÇA, 2009, p. 121). Diferentes seriam as escolas destinadas a formar “as elites condutoras da nação” (p. 117), os “homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação” (119), para quem seria proposto o ensino desinteressado das humanidades.

Assim, destinada aos “pobres e desvalidos”, a educação profissional assume um caráter instrumental, uma vez que essa parcela da população, a quem estaria relegado o exercício de atividades profissionais simples, precisaria apenas da preparação específica para o trabalho e, como ponto nodal, da introjeção da capacidade de adaptação às relações capitalistas de produção, ou seja, de valores e de um padrão de conduta exigidos pelo capital (Frigotto, 1983).

Essas marcas da educação profissional aparecem, também, no cerne da maior rede de educação profissional brasileira, o Sistema S, que reúne 3.431 unidades em todo o país⁴, sendo formada pelas instituições vinculadas ao chamado “Sistema S”, composto por Senai (1942), Senac (1946), Sebrae (1972), Senar (1991), Senat (1993) e SESCOOP (1999)⁵. Essa rede constitui uma pessoa jurídica única na república brasileira, sendo mantida com recursos públicos e geridas por organizações empresariais (privadas) de cada setor.

Segundo o historiador Luiz Antonio Cunha (2000b), essas instituições implementaram, na década de 1940, o que viria a se constituir na principal referência metodológica da educação profissional brasileira, a saber, as Séries Metódicas de Ofício. Trata-se da aplicação de quatro fases distintas, que eram adotadas em qualquer situação de aprendizagem: 1) o estudo do assunto, 2) a comprovação do conhecimento, 3) a aplicação e 4) a generalização ou transferência do conhecimento. No processo de ensino e aprendizagem, privilegiava-se o método de instrução individual.

Conforme afirmado em outro artigo:

A metodologia de ensino correspondia a um enquadramento intelectual que condicionava o aprendiz a limitar-se à reprodução dos conhecimentos já elaborados, além do que conduzia a uma acomodação ao *status* de operário e de conformismo à ordem social. Cabia à instituição de ensino

pelo Ministério da Educação e Cultura que, inicialmente, qualificava profissionais para trabalharem na indústria, pois esse setor estava em expansão, ampliando, posteriormente, para os demais setores produtivos. Os cursos foram planejados para preparar mão de obra em caráter emergencial, com prazo pré-estabelecido de 20 meses, ocorrendo, no entanto, até 1982.” (Bulhões, 2004).

4 Dados da pesquisa “Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos 2016”, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), citada no site G1, em 05/04/2019.

5 SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas, Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, Senat – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte, e SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo.

profissional o papel de reproduzir, política e ideologicamente, as condições de trabalho da fábrica, indispensáveis à produção, onde alguém tinha o direito de mandar e o poder de fazer obedecer (ARAUJO; RODRIGUES, 2010, p. 53).

Mesmo que se reconheça alterações significativas nas formas de fazer os processos formativos, não houve, no Sistema S, a superação das séries metódicas de ofício, e estas permanecem como modelo pedagógico, capazes de ensinar saberes técnicos específicos, descompromissados com o pensamento reflexivo ou com a formação ampla de seus alunos.

As desigualdades educacionais, portanto, constituem algo estrutural na organização social brasileira e têm origem na formação (desigual e combinada) entre o moderno e o arcaico, fruto de revolução passiva e do transformismo⁶. Isso é determinante para a configuração da educação profissional, invariavelmente destinada aos pobres.

Para Saviani (1999), a história da educação brasileira é marcada pela disputa entre dois projetos distintos de educação: o pragmático, que busca subordinar a educação aos interesses imediatos da realidade dada; e o de uma pedagogia da práxis, que se orienta por um tipo de educação comprometida com a construção de um futuro mais justo, em direção a uma formação que favoreça os processos de qualificação ampla dos trabalhadores. A educação profissional, portanto, deve ser compreendida nesse contexto, ou seja, entendida de forma geral como parte do projeto de formação destinada à parcela pobre da população, ao exercício de tarefas profissionais simples e, portanto, pragmaticamente merecedora de uma educação instrumental e superficial, “livre dos excessos de conteúdos enciclopédicos”.

A organização da educação profissional brasileira

A legislação brasileira vigente, por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define que a educação profissional compreende três tipos de cursos:

I – **Formação inicial e continuada ou qualificação profissional.** Destinados a promover a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho. Isso inclui cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e atualização profissional de trabalhadores em todos os níveis de escolaridade. Abrange cursos especiais, de livre oferta, abertos à comunidade, além de cursos de qualificação profissional integrados aos itinerários formativos do sistema educacional^{7/8};

II – **Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Necessariamente articulada ao Ensino Médio, destinada à formação para o exercício de profissões técnicas, podendo ser realizado integradamente ou subsequente ao Ensino Médio; e

III – **Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação,** ofertados na

6 Transformismo aqui entendido como “mudanças nos âmbitos político, econômico, social, cultural e educacional, cujo resultado é a manutenção das estruturas de poder e privilégio” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 08).

7 Finalidades extraídas do site oficial do MEC. <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em 28/10/2019.

8 Essa modalidade de formação profissional favoreceu a consolidação de estratégias improvisadas de formação dos trabalhadores, estimulados, ou não, por programas governamentais em diferentes momentos da república. Destaca-se, entre eles, o PIPMO - Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra, em 1963, o Planfor – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, em 1996, e o PRONATEC - Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego, em 2011. Algumas dessas políticas, desvinculadas de processos de escolarização, tinham como finalidade elevar a qualificação da força de trabalho brasileira e, ainda, como características comuns, o uso de grande volume de recursos públicos destinados principalmente a organizações privadas ou empresariais, a oferta de cursos de curta duração, de caráter instrumental, estes na maioria das vezes desvinculados das trajetórias profissionais do público atendido. Conforme a legislação brasileira, sob a forma de cursos FIC podem ser ofertados como cursos de livre oferta, abertos à comunidade, sem exigências de qualificação para os docentes ou de registro das instituições. Esses cursos asseguram certificação que não asseguram direitos aos seus portadores, sendo mais ou menos socialmente validados em função do reconhecimento das instituições que ofertam. “Quando organizados pelo sistema educacional dentro de um itinerário formativo com o intuito de possibilitar continuidade de estudos, os cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional possuem regulamentação quanto à carga horária. Está estabelecida a duração mínima de 160 horas, no § 1º do Art. 3º do Decreto nº 5.154/2004, alterado pelo Decreto nº 8.268/2014.” (Brasil, MEC, 2020).

forma de cursos superiores de graduação tecnológica, destinados a formar tecnólogos e profissionais de Nível Superior.

A Educação Profissional Técnica tem sido ofertada principalmente pelas redes públicas de ensino federal e estaduais. Assim como toda a educação básica, tem sido objeto de grande disputa na sociedade brasileira. Dois projetos antagônicos principais se colocam, um de origem no pensamento empresarial e outro articulado a intelectuais que se articulam aos movimentos dos trabalhadores.

O projeto do capital tem sido apresentado como a expressão de uma “nova institucionalidade”, o que pode ser compreendido a partir da implementação de algumas estratégias comuns: a) a busca pela subordinação dos processos formativos à nova realidade da empresa integrada e flexível, b) a expansão da formação profissional apartada dos processos de escolarização, c) a ampliação das agências de formação com o incentivo a organizações privadas e, d) a referência na lógica das competências. Esse projeto se materializou nas políticas educacionais implementadas nos anos 1990, no governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, e ganhou força novamente desde o golpe parlamentar-midiático que depôs a presidenta Dilma Rousseff e com os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, que assumiram compromisso com uma agenda político-econômica ultraliberal.

Mesmo que se considere que a chamada Pedagogia das Competências é pouco compreendida pelos professores das escolas brasileiras, alguns de seus efeitos mais visíveis são a recuperação da ideia de saber útil como referência para práticas formativas, a desvalorização da teoria e da ciência e a reificação de práticas de treinamento.

Um projeto contra-hegemônico tem sido construído por diferentes intelectuais e organizações de trabalhadores, oriundos da cidade e do campo. Durante os debates que culminaram com a construção de um projeto democrático de LDB, nos anos 1980-1990, um projeto de escola politécnica, inspirado em preceitos marxistas e gramscianos se apresentou como uma bandeira democrática para a organização do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica. Entretanto, esse projeto foi vencido na votação da LDB.

Já no governo Lula, eleito pela primeira vez para exercer o cargo a partir do ano de 2003, foi construído o projeto de Ensino Médio Integrado, que, inspirado no projeto gramsciano de Escola Unitária, se propunha a organizar o ensino técnico e médio a partir da integração de três eixos principais: o trabalho, a cultura e a ciência. Essa proposta tornou-se referência legal com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e para a educação profissional.

Algumas redes estaduais de ensino também assumiram essa proposição como referência para a organização de seu Ensino Médio, em particular os estados do Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso e Pará.

Talvez em função do pouco tempo de implementação, essa proposição foi entendida e experimentada de diferentes maneiras, revelando sucessos e fracassos na sua operacionalização. De qualquer modo, se apresentou como um projeto que se contrapunha ao projeto do capital e afirmava a necessidade de articular a formação dos trabalhadores, das cidades e do campo aos processos de elevação da escolaridade, reconhecendo o direito destes não somente à formação específica para o trabalho, mas também à cultura e à ciência.

Experiências mais exitosas de integração foram verificadas nas escolas articuladas aos movimentos sociais do campo, que optaram por adotar a Pedagogia da Alternância como estratégia de organização do tempo e dos espaços de formação (Araujo e Costa, 2017).

No Brasil não há muitas experiências de educação profissional mantidas por organizações sindicais de trabalhadores, tal como em alguns países europeus. Em geral, a formação da força de trabalho é tomada como responsabilidade do Estado e/ou de organizações empresariais (talvez pela influência do processo de criação do Sistema S). Por outro lado, é histórica a reivindicação de sindicatos e de centrais sindicais por uma maior participação dos trabalhadores na gestão dos recursos públicos destinados à formação profissional, o que, contudo, sempre se manteve restrito.

Apenas organizações de trabalhadores do campo têm tido a ação sistematizada de reivindicar e experimentar ações formativas, escolares ou não, de elevação de escolaridade e de qualificação dos trabalhadores.

A Educação Profissional do Campo

A área rural no Brasil se caracteriza como o espaço onde se vive mais agudamente as desigualdades persistentes na sociedade. No campo prevalecem as oligarquias agrárias que nunca deixaram de compor os núcleos de poder dos diferentes governos do Brasil Republicano, em algumas regiões e estados do país constituindo-se mesmo no centro do poder. Favoreceu essa permanência no poder o fato de nunca ter havido, no Brasil, uma reforma agrária que garantisse o acesso democrático a terra e nem a desconcentração do poder político das elites agrárias.

O estado do Pará, de onde será definida a escola brasileira lócus da pesquisa acerca da experiência de Pedagogia da Alternância como estratégia de formação profissional, é um estado onde esses conflitos se agudizam, sendo aquele com maiores índices de violência contra trabalhadores rurais, em particular na região sul do estado, onde um processo de ocupação territorial desordenada, patrocinado pelos governos militares nos anos de 1970, promoveu a grilagem de grandes quantidades de terras e a formação de latifúndios. Algumas de suas consequências são os conflitos pela terra, os crimes contra a natureza, a ameaça ao bioma amazônico e a precarização nas relações de trabalho, sendo persistente, na região, a incidência de trabalho escravo, trabalho infantil e de outras formas degradantes de realização do trabalho humano⁹.

As práticas de degradação do trabalho humano e da natureza, que de algum modo vinham sendo combatidas pelos governos Lula-Dilma, voltam a ganhar força com o atual governo de Jair Bolsonaro, que se elegeu tendo como uma de suas principais bases políticas os latifundiários e sob um discurso antiecológico e ultraliberal, propondo (e realizando) uma grande desregulamentação das relações de trabalho. Como resultado imediato desse governo já se observa o aumento dos crimes ambientais e da violência contra lideranças indígenas, quilombolas e de trabalhadores do campo.

São as organizações dos trabalhadores do campo, os ambientalistas e as populações tradicionais de indígenas e quilombolas os principais agentes a fazerem a resistência a esse tipo de ocupação do campo brasileiro, sendo também as principais vítimas da violência. São de algumas dessas organizações, também, que surgem iniciativas de educação do campo, com destaque para as Escolas de Assentamentos do MST, as Casas Familiares Rurais e as Escolas Família Agrícolas. São essas as organizações, principalmente, que têm buscado na Pedagogia da Alternância a estratégia metodológica mais adequada para a formação das populações do campo, em particular para a formação dos trabalhadores do campo.

O que é educação do campo?

A denominação de educação **do campo** engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas. Este confronto, que se expressa na forma semântica, só é possível de ser entendido social e humanamente no processo de construção de um movimento social e de um sujeito social e político – Movimento dos Sem Terra (MST) – que disputa um projeto social e educacional contra-hegemônico (FRIGOTTO, 2010 – grifo nosso).

Em pesquisa coordenada pelos autores deste artigo, onde se buscava analisar as experiências de Ensino Médio Integrado na realidade paraense (Experiências de Ensino Integrado no Estado do Pará), identificou-se no âmbito das escolas articuladas a organizações de trabalhadores do campo as experiências mais avançadas do ponto de vista da integração de saberes e da articulação entre os projetos pedagógicos e a luta contra-hegemônica de emancipação no conjunto de relações sociais. Foram destacadas, em particular, as escolas vinculadas ao MST e

9 Segundo relatório da Comissão Pastoral da Terra (CPT), o número de assassinatos no campo vem aumentando, chegando a 50 mortes em 2015 e 61 em 2016. O Norte e o Nordeste são campeões de ocorrências (67%), onde a região Bico do Papagaio (PA, MA e TO) é marcada como a mais violenta no campo brasileiro. In: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/a-eterna-marcha-contra-a-violencia-no-campo/>. Acessado em 28/10/2019.

à Casa Familiar Rural de Gurupá (Araujo, 2015; Araujo e Costa, 2017). Observou-se, à época, que essas experiências escolares assumiram a Pedagogia da Alternância como referência metodológica para a organização do tempo e do espaço escolar.

São nas escolas do campo, considerando a realidade paraense, que ocorrem as experiências mais avançadas de organização escolar articuladas às lutas dos trabalhadores. Segundo Frigotto (2012), no Brasil, a proposta societária e educacional mais orgânica e ampla é a do MST. Para esse autor, a pedagogia do MST,

trata-se de uma pedagogia que não começa na escola, mas na sociedade e volta para a sociedade, sendo a escola um espaço fundamental na relação entre o saber produzido nas diferentes práticas sociais e o conhecimento científico (FRIGOTTO, 2012, p. 15).

Essas escolas romperam com uma tradição de educação profissional identificada como a educação rural.

Compreende-se a Educação Profissional Rural *versus* Educação Profissional do Campo como um campo em disputa de projetos hegemônicos antagônicos – um voltado para o capital e o outro enquanto projeto de educação do trabalhador do campo como resistência ao modo de produção existente (Macedo e Bicalho, 2019: p. 08).

Contrapõem-se ao ideário de Educação Profissional Rural o projeto de Educação Profissional do Campo. O termo “Educação do Campo” e sua variante “Educação Profissional do Campo”, deve ser compreendido

Como uma concepção que marca o processo de conquista dos movimentos sociais na luta pela terra e, conseqüentemente, na garantia de direitos fundamentais, como educação, saúde, moradia e alimentação (Macedo e Bicalho, 2019: p. 08).

Já o termo “Educação Profissional Rural” firma um “compromisso estratégico” na oferta de cursos e programas de educação profissional a partir de “condicionamentos socioeconômicos relativos ao capital-trabalho”, como é o caso do SENAR.

Assim resumem essa disputa os autores pesquisados:

Compreende-se a Educação Profissional Rural *versus* Educação Profissional do Campo como um campo em disputa de projetos hegemônicos antagônicos – um voltado para o capital e o outro enquanto projeto de educação do trabalhador do campo como resistência ao modo de produção existente. Assim, temos uma concepção de agricultura voltada para o Agronegócio, tendo como lógica o trabalho para reprodução do capital, chamada de “agricultura capitalista” ou “agronegócio”, e no outro polo, uma agricultura voltada para a produção de alimentos como lógica do trabalho para a reprodução da vida, que no contraponto vem sendo identificada como “agricultura camponesa”, (CALDART, 2010; ABRAMOVAY, 2007; CAMACHO, 2014. apud Macedo e Bicalho, 2019: p. 08).

Para concluir, um pouco de Amazônia

Não cabe aqui uma conclusão, já que a finalidade do presente texto é sistematizar alguns contornos da formação de trabalhadores no Brasil e antecipar temas para o debate. Interesse, portanto, levantar questões. Por isso, finaliza-se este exercício situando um pouco mais a Amazônia Brasileira, onde se devem alocar as pesquisas futuras.

Destaca-se essa região como um ambiente de muitos contrastes, onde convivem ilhas

de modernidade ao lado de formas muito atrasadas de realização do trabalho. Em artigo anterior, que tratava do trabalho escravo na Amazônia, os presentes autores explicavam que a tecnologia de ponta utilizada em empresas organizadas sob a égide do toyotismo convive com o extrativismo e com formas naturais de realização do trabalho. Junto a companhias modernas, que se utilizam das mais modernas tecnologias físicas e de gestão do trabalho, persistem comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas que ainda concretizam formas tecnicamente ultrapassadas de realização do trabalho.

É na Amazônia também, que, ao lado da expansão da moderna agroindústria, sobrevive o trabalho escravo contemporâneo. A CPT – Comissão Pastoral da Terra e a OIT – Organização Internacional do Trabalho estimam haver cerca de 25 mil trabalhadores escravos no Brasil, estando metade deles no estado do Pará (ARAUJO, 2010, p. 01).

É neste estado, também, que se concentram vários conflitos em torno da posse de terras, os quais estão relacionados com uma forma de ocupação do campo na Amazônia, em que prevalece o latifúndio e são resultados, também, da ausência de políticas públicas do Estado no interior desta região, capazes de regular as relações de trabalho, assegurar o acesso à terra e o fomento da produção nas pequenas propriedades e, ainda, de conter a força política e o braço armado do latifúndio.

Esses contrastes e contradições constituem uma especificidade que gera grandes conflitos e que, do ponto de vista da formação de força de trabalho, faz conviver ocupações que exigem elevada qualificação e base científica com outras sustentadas em saberes tradicionais, as quais exigem baixa qualificação formal.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Amazônia, Trabalho Escravo, conflitos de terra e reforma agrária. **Boletim Germinal**. Nº 10. Abril/2010. In: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n10-042010.htm>. Acessado em 13/04/2020.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Dialogue, Problematization, Political Commitment and Community Participation as the Main Elements of Integrated Pedagogical Actions of Rural Family Houses. The European Conference on Education 2015: **Official Conference Proceedings**, v. 1, p. 219-230, 2015.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; COSTA, Ana Maria Raiol. Lições da Experimentação do Ensino Médio Integrado como Projeto de Emancipação. **Trabalho & Educação (UFMG)**, v. 26, p. 115-130, 2017.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010.

Brasil. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Brasil. MEC. Conheça os cursos oferecidos pela educação profissional e tecnológica no âmbito da formação inicial e continuada ou qualificação profissional. <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em: 14 de abril de 2020.

BULHOES, Maria da Graça Pinto. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - Planfor: acer-

tos, limites e desafios vistos do extremo sul. **São Paulo Perspec.** [online]. 2004, vol.18, n.4 [cited 2020-04-06], pp.39-49. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000400006&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-8839. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000400006>.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.

CUNHA, Luiz Antonio. **O Ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp, 2000b.

FLECK, Mirela. **Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO): na ordem do assalariamento**. Departamento de Estudos Básicos, Faculdade de Educação, UFRGS. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino Médio e Técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. São Paulo, **Jornal Le Monde Diplomatique Brasil**. Ano 6, nº 68, março de 2013, p.28-29.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo Pelas Mãos a Cabeça do Trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº 47, p.38-45, novembro de 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma. In: MONARIM, Antonio. **Educação do campo**. Reflexões e perspectivas. 1ª. ed. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-46.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projetos societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. **Texto**. (2012).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

G1. **Sistema S reúne 3.431 unidades no país e emprega 158 mil, aponta IBGE**. In: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/04/05/sistema-s-reune-3431-unidades-no-pais-e-emprega-158-mil-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 13 de abril de 2020.

GOMES, Socorro e ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Amazônia, Trabalho Escravo, Conflitos de Terra e Reforma Agrária. In: **Revista Princípios**. Edição 90, jun/jul, 2007. <http://revistaprincipios.com.br/artigos/90/cat/805/amazôrcnia-trabalho-escravo-conflitos-de-terra-e-reforma-agrária-.html>. Acesso em: 28 de outubro de 2019.

LAURENTINO, Thiago da Silva and ALLOUFA, Jomária da Mata de Lima. Avaliação da implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec): um estudo de caso no município de Picuí-PB. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2019, vol.27, n.105 [cited 2020-04-06], pp.796-816. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000400796&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-4036. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701468>.

MACEDO, Pedro Clei Sanches; BICALHO, Ramofly. Educação Profissional Rural Versus Educação Profissional do Campo: uma análise gramsciana da atuação do SENAR e dos movimentos sociais camponeses. **Revista Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 17, n. 34, p. 192-214, sep. 2019. ISSN 1808-799X. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38132>>. Acesso em: 15 de abril de 2020. doi:<https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38132>.

MANFREDI, Sílvia. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise. Educação Básica e Educação Profissional: Projetos em Disputa. Texto base para exposição na sessão especial na reunião anual da Anped realizada em Poços de Caldas, **texto**. 2003.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta T. (org). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. pp205- 224.

SAVIANI, D. Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, Marcos César de (org.). **A Reinvenção do Futuro: Trabalho, educação, política na globalização do capitalismo**. São Paulo, Cortez, 1999. pp. 167 – 185.

SUDAM/PNUD. **Formação Profissional na Amazônia Legal**. Belém: Sudam, 1996, 2v.

Recebido em 16 de abril de 2020.

Aceito em 28 de maio de 2020.