



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jackeline Silva Alves

**A DISSEMINAÇÃO DO IDEÁRIO PEDAGÓGICO CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO NO ESTADO DE GOIÁS: o Programa Agrinho na Escola (2008-2020)**

São Carlos-SP  
2021

Jackeline Silva Alves

**A DISSEMINAÇÃO DO IDEÁRIO PEDAGÓGICO CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO  
DO CAMPO NO ESTADO DE GOIÁS: o Programa Agrinho na Escola (2008-2020)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação.  
Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana

Orientação: Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

São Carlos-SP  
2021

Alves, Jackeline Silva

A disseminação do ideário pedagógico capitalista na Educação do Campo no estado de Goiás: o Programa Agrinho na escola (2008-2020) / Jackeline Silva Alves -- 2021. 209f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Maria Cristina dos Santos

Banca Examinadora: Maria Cristina dos Santos, Flávio

Reis dos Santos, Magda Valéria da Silva, Joelson

Gonçalves de Carvalho, Manoel Nelito Matheus

Nascimento

Bibliografia

1. Educação no campo. 2. Ideários pedagógicos. 3. Agronegócio. I. Alves, Jackeline Silva. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Educação

---

## Folha de Aprovação

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Jackeline Silva Alves, realizada em 30/06/2021.

Comissão Julgadora:

Profª. Dra. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

Prof. Dr. Flavio Reis dos Santos (UEG)

Profª. Dra. Magda Valéria da Silva (UFG)

Prof. Dr. Joelson Gonçalves de Carvalho (UFSCar)

Prof. Dr. Manoel Nelito Matheus Nascimento (UFSCar)

O presente trabalho foir ealizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programade Pós-Graduação em Educação.

Dedico este trabalho a todos os meus familiares que não tiveram acesso à escolarização, sendo este um direito que lhes foi negado, ora pela ausência de escolas e professores nas “roças” em que viviam na condição de meeiros, ou ainda em função da necessidade de se ocuparem cotidianamente do trabalho agrícola e dos afazeres da vida no campo, em vista de satisfazerem suas condições materiais de existência.

A todos(as) os(as) brasileiros(as) que ainda na segunda década do Século XXI, tem o direito de acesso e permanência à Educação negado.

À memória de meu Pai Remi Alves da Silva, exemplo de humildade, honestidade e retidão. Isso, não se aprende nos livros de nenhuma biblioteca, está impresso no caráter.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente quero registrar que enveredar pelos caminhos sinuosos da Educação foi para mim um desafio pessoal e profissional, um tempo de grande aprendizagem, inquietações constantes e tempo também de ampliar a forma de ver e compreender as nuances que se mesclam na tessitura deste campo científico, num período histórico marcado pelo negacionismo, por abertos ataques ao Conhecimento, às Ciências Humanas, aos Professores, ao pensamento crítico e a nossa cambaleante Democracia; tudo isso potenciado por uma Pandemia mundial que afetou nossas expectativas, rotinas e sensibilidades. Chegar até aqui foi desafiador!

Na construção de um trabalho desta natureza, muitas são as pessoas responsáveis por tornar possível a realização da pesquisa e a conclusão das etapas que constituem este processo. Assim, mesmo correndo o risco de cair no esquecimento ao mencioná-las, desejo aqui registrar alguns agradecimentos especiais.

Aos meus familiares: a minha mãe Juvenira Silva Alves, aos meus irmãos Joelma Silva Alves e Jackson Silva Alves, cunhado Wesley Donizete, agradeço a paciência em todos os momentos. A pequena e doce Ana Beatriz espero que você ajude a construir um mundo melhor! Obrigada por alegrar e colorir nossos dias.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos, pela disponibilidade, paciência e confiança durante a realização da pesquisa. Pela parceria e liberdade estabelecida durante a orientação, sou imensamente grata.

Ao amigo Flávio Reis dos Santos, pelo incentivo para enveredar pelos caminhos da Educação, por acreditar em minha capacidade de realizar a pesquisa, por compartilhar momentos de reflexão sobre educação no campo, momentos estes que contribuíram sobremaneira para o meu amadurecimento e escolha por esta formação. Agradeço ainda pelas valiosas contribuições dadas no momento do Exame de Qualificação.

Aos amigos: Flávia, Arlete, Marta, Alik, Aristeu, Bruno, Jañaine, Lucineide, Jaqueline, Juliana pelas palavras de incentivo na busca por novos horizontes, vocês foram essenciais.

Aos companheiros de Grupos de Pesquisa - Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC) e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Política e Educação Escolar, pelas ideias compartilhadas e pela construção coletiva do conhecimento.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação que ao ministrarem as disciplinas durante o Curso de Doutorado, não só compartilharam seus conhecimentos como também suscitaram discussões e inquietações. Aos Professores: Luiz Bezerra Neto, Marisa Bittar; Manoel Nelito, José Carlos Rothen, Géssica Ramos, Alessandra Arce, sou grata.

As minhas amigas Silvaci Gonçalves Santiano Rodrigues, Bianca Simonelli e Rosimar Alves pelas conversas e apoio.

Aos colegas de república: Andreia, Thayná, Jaqueline, Franciele e Adriel. Pessoas com as quais tive o prazer de conviver e aprender mais sobre a diversidade de pensamentos, valores e jeitos de ser, durante a estada em São Carlos. Obrigada!

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, nas pessoas de Edmundo e Silvana que sempre nos atendeu com presteza.

A Universidade Estadual de Goiás, pela concessão (parcial) da licença remunerada para Capacitação Docente. Aos amigos do Curso de Geografia do Campus Sudeste, sede Morrinhos, sou grata pela solicitude e prontidão apresentada quando precisei me ausentar.

Aos professores Joelson Gonçalves de Carvalho; Manoel Nelito M. Nascimento e às Professoras Magda Valéria da Silva e Maria Cristina dos Santos que apresentaram valiosas contribuições para o aperfeiçoamento do trabalho no momento do Exame de Qualificação. Tentei incorporar boa parte das sugestões dadas naquele momento, tenho consciência que lacunas ainda permanecem. Não tenho mais fôlego!

Aos funcionários do SENAR/FAEG - Goiás que trabalham diretamente com o Programa Agrinho, por meio de sua Coordenação Técnica e Gerência de Promoção Social, agradeço!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A todos e todas que foram vozes de incentivo durante este processo de formação, Agradeço!

Sou grata por ter podido realizar toda a minha formação profissional e humana em Escolas e Universidades Públicas. Em tempos de abertos ataques ao acesso ao conhecimento, aos serviços prestados por tais Instituições Educacionais e por seus servidores, me orgulho de ter, por toda essa trajetória, acessado a Educação Pública, Gratuita, Laica e de Qualidade. Que todos e todas, indistintamente gozem desse direito, é o meu desejo.

Por fim, agradeço a todos e todas que de forma direta ou indireta contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

*Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência.*

*Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo.*

*Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.*

(GRAMSCI, 1919 apud GRISONI; MAGGIORI, 1973, p. 47).

## RESUMO

ALVES, Jackeline Silva. A Disseminação do Ideário Pedagógico Capitalista na Educação do Campo do Estado De Goiás: O Programa Agrinho na Escola (2008-2020). 2021. Tese (Doutorado em Educação.) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

No Brasil, historicamente, a educação ofertada às populações que vivem e trabalham no campo, tem sido objeto de contradições, sendo possível constatar “hiatos” que se mesclam a tal oferta. Não raro, o processo de escolarização dos filhos da classe trabalhadora no campo e na cidade, estiveram comprometidos com a preparação para a força de trabalho necessária à dinamização dos processos produtivos. A partir da Constituição Federal de 1988, o conjunto de normas brasileiras que disciplinam a Política Educacional no país, abriu possibilidades para as parcerias público-privadas na Educação. Assim, Programas Educacionais gestados por empresas, instituições e fundações se materializam no espaço da escola pública. Nesse sentido, o objetivo principal desta pesquisa foi identificar e compreender as contradições que permeiam o Programa Agrinho, que consiste em um programa de Responsabilidade Social que incide sobre a oferta da educação no campo em Goiás. Visando alcançar tal intento, definimos como objetivos específicos: conhecer e identificar: as concepções pedagógicas e metodológicas que embasam o Programa; verificar as práticas educativas por este orientadas; analisar a relativização do papel do professor na mediação do processo de construção do conhecimento pelo aluno; bem como sobre o papel deste Programa na elaboração dos conhecimentos escolares acessados pelos filhos da classe trabalhadora do campo e da cidade, considerando que os conceitos e estratégias utilizadas para a construção do conhecimento na perspectiva defendida pelo referido Programa se alinham aos interesses de reprodução do capital, ao difundir e reforçar a importância do agronegócio como modelo produtivo e de desenvolvimento viável para a totalidade do campo brasileiro. Para tanto, recorreremos ao seguinte percurso metodológico: levantamento e revisão de fontes teóricas que tratam sobre o tema junto a livros, teses, dissertações e artigos científicos; pesquisa documental junto as Leis, Normas, Decretos e Resoluções que tratam sobre a educação ofertada no campo; sobre as possibilidades de parcerias público-privadas na educação; orientações para a Educação do Campo; realização do Curso de Formação de Agentes Educacionais para o Programa Agrinho em Ambiente Virtual de Aprendizagem; levantamento de dados e informações sobre o Programa junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Rural e Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Goiás. Os resultados alcançados revelam contradições e conflitos de

interesse entre o que é proposto pelo Programa e os anseios de um projeto de educação no campo que seja socialmente referenciado e, que, fomenta o desenvolvimento de um pensamento crítico que permita a compreensão das múltiplas contradições e das diferentes realidades que integram a totalidade do campo brasileiro. O Agrinho é um Programa que guarda forte relação com os interesses do patronato rural, com empresas vinculadas ao desenvolvimento do agronegócio, e por instituições investidoras. Logo, sendo o agronegócio um modelo produtivo altamente dependente do uso de agrotóxicos e que provoca a degradação do meio ambiente, não verificamos o interesse em lançar luz sobre as contradições que se desdobram da relação produção agrícola/uso de agrotóxicos para a saúde humana e para o meio ambiente.

**Palavras-chave:** Educação no campo. Programas Educacionais. Responsabilidade Social. Público-privada. Agrinho.

## ABSTRACT

### ABSTRACT

ALVES, Jackeline Silva, The Dissemination of Capitalist Pedagogical Ideas in Rural Education in the State of Goiás: the Agrinho Social Program in the School (2008-2020). Thesis. (Doctorate in Education) - Federal University of São Carlos, São Carlos, 2021.

In Brazil, historically, the education offered to the populations that live and work in the countryside, has been the object of contradictions and it is possible to determine “gaps” that merges with such offer. The children’s schooling process of the working class in the countryside and in the city, often were committed to the preparation of the workforce necessary for the dynamization of the productive processes. Since the Federal Constitution of 1988, the set of Brazilian norms that govern Educational Policy in the country, opened possibilities for public-private partnerships in Education, and in this sense Educational Programs managed by companies, institutions and foundations materialize in the school space public. Since the Federal Constitution of 1988, the set of Brazilian norms that govern Educational Policy in the country, opened possibilities for public-private partnerships in Education, and in this sense Educational Programs managed by companies, institutions and foundations materialize in the school space public. In view of this, the objective of this research is to identify and understand the contradictions that permeate the Agrinho Social Responsibility Program, in the offer of education in the countryside in Goiás. Aiming to achieve this intent, we defined as specific objectives: to know and identify: the pedagogical and methodological conceptions that underlie the Program; to verify the educational practices guided by this; to analyze the relativization of the teacher's role in mediating the knowledge construction process by the student; as well as on the role of this Program in the elaboration of school knowledge accessed by working class children from the countryside and the city, considering that the concepts and strategies used for the construction of knowledge in the perspective defended by the aforementioned Program are in line with the interests of capital reproduction , by spreading and reinforcing the importance of agribusiness as a productive and viable development model for the entire Brazilian countryside. In order to achieve the proposed objective, we followed the following methodological path: survey and review of theoretical sources that deal with the topic together with books, theses, dissertations and scientific articles; documentary research with the Laws, Norms, Decrees and Resolutions that deal with the education offered in the field, about the possibilities of public-private

partnerships in education; and guidelines for Rural Education; conducting the Training Course for Educational Agents for the Agrinho Program in a Virtual Learning Environment; survey of data and information about the Program with the National Rural Apprenticeship Service (SENAR) and the Federation of Agriculture and Livestock of the State of Goiás. The results achieved reveal contradictions and conflicts of interest between what is proposed by the Program and the desires of an education project in the field that is socially referenced and that fosters the development of critical thinking that allows the understanding of multiple contradictions and different realities that make up the totality of the Brazilian field. Agrinho is a Program that has a strong relationship with rural employers, with companies linked to the development of agribusiness, and with investing institutions. Therefore, as agribusiness is a productive model that is highly dependent on the use of pesticides and causes the degradation of the environment, we do not see interest in shed light on the contradictions that arise from the relationship between agricultural production/use of pesticides for human health and for the environment.

**Keywords:** Rural Education. Educational Programs. Social responsibility. Public-private partnerships. Agrinho.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estado De Goiás: Mesorregiões Geográficas .....	156
--	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Programas e Ações Criados pelo Estado para Atendimento da Educação Rural .....	64
Quadro 2– Eixos Sob Os Quais Está Estruturado O Pronacampo .....	81
Quadro 3– Formas de atuação do SENAR – Formação Profissional Rural e Promoção Social.....	174
Quadro 4 - Categorias do Concurso Programa Agrinho .....	175
Quadro 5 - Síntese das Edições do Programa Agrinho Goiás no período de 2008 a 2020 .....	177
Quadro 6– Formação Inicial de Agentes Educacionais do Programa Agrinho .....	180

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Evolução da população Urbana e Rural no Brasil (1940-2010).....	32
Tabela 2– Produtos que se destacaram na Produção Agrícola Goiana em 2017 .....	158
Tabela 3- Matrículas na Educação Básica escolas rurais (públicas-privadas) em Goiás (censo escolar 2020).....	167
Tabela 4 - Matrículas no Ensino Fundamental I e II (Dependência Administrativa Municipal).....	168
Tabela 5- Matrículas no Ensino Fundamental I e II (Dependência Administrativa municipal/estadual e privada).....	168
Tabela 6 – Matrículas na Educação Básica – Ensino Médio (Públicas-Privadas) em Goiás (censo escolar 2020).....	169
Tabela 7– Matrículas na Educação Básica – Ensino Médio (Privadas) em Goiás (censo escolar 2020).....	169

## LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem  
ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
CEB – Câmara da Educação Básica  
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina  
CFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural  
CNI – Confederação Nacional das Indústrias  
CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento  
CRAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social  
CSN – Companhia Siderúrgica Nacional  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste  
EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária  
EMBRATER - Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural  
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária  
FAEG - Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Goiás  
FAEP - Federação da Agricultura do estado do Paraná  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FPA - Frente Parlamentar da Agropecuária  
GERA - Grupo Executivo da Reforma Agrária  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária  
IMB – Instituto Mauro Borges

INDA - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário  
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
IEL - Instituto Euvaldo Lodi  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INDA - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LEdoC - Licenciatura em Educação do Campo  
MEC – Ministério da Educação  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
OIT - Organização Internacional do Trabalho  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PROTERRA - Programa de Redistribuição de Terras  
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
POLAMAZONIA - Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia  
POLOCENTRO - Plano de Desenvolvimento do Cerrados  
PAM – Pesquisa Agrícola Municipal  
PIB – Produto Interno Bruto  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PRODAC/MOBRAAL - Programa Diversificado de Ação Comunitária do Movimento de Alfabetização  
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo  
PRONASEC - Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural  
PRONATEC - Programa Nacional do Ensino Técnico e ao Emprego  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PNLD Campo - Programa Nacional do Livro Didático para o Campo  
PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
RS – Responsabilidade Social  
SEF - Secretaria de Ensino Fundamental  
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEGLPLAN – Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SUDAM - Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

SUDECO - Superintendência do Desenvolvimento da Região Centro-Oeste

SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

SUDESUL - Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul

UNB – Universidade de Brasília

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - United States Agency for International Development

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO: AVANÇOS DAS FORÇAS PRODUTIVAS VERSUS MODELO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL .....</b>	<b>28</b>
2.1 “NOVAS DEMANDAS” .....	28
2.2 DE UM BRASIL EMINENTEMENTE RURAL A UM BRASIL URBANO/INDUSTRIAL: A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO NECESSÁRIO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS MASSAS POPULARES .....	43
<b>3 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO RURAL DIANTE DA CORRELAÇÃO DE FORÇAS QUE MARCA O PERÍODO DA DITADURA CÍVIL-MILITAR E OS AVANÇOS SOBRE ESTA PAUTA APÓS PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO ..</b>	<b>53</b>
3.1 FORÇAS QUE SE OPÕEM.....	53
3.2 NOVAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO A PARTIR DO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS .....	67
3.3 OS AVANÇOS SOBRE A PAUTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA .....	77
<b>4 O IDEAL CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DA CIDADE E DO CAMPO.....</b>	<b>83</b>
4.1 ALGUNS PROGRESSOS NA EDUCAÇÃO .....	83
4.2 A REFORMA DO ESTADO NA DÉCADA DE 1990 .....	95
4.3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1990 .....	105
4.4 A PRESENÇA DO TERCEIRO SETOR (TERCEIRA VIA) NA EDUCAÇÃO .....	109
4.5 A ATUAÇÃO DO EMPRESARIADO NO CAMPO BRASILEIRO VIA PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL .....	117
<b>5 A INSERÇÃO DO EMPRESARIADO RURAL NA EDUCAÇÃO NO CAMPO: O PROGRAMA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL AGRINHO.....</b>	<b>121</b>
5.1 MAIS SOBRE O PROGRAMA AGRINHO.....	121
5.2 CONHECENDO O PROGRAMA AGRINHO .....	135
5.3 A TRAMA SOB A QUAL SE TECE A COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO, CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA E CONCEITOS PRESENTES NO PROGRAMA AGRINHO: NOTAS PARA REFLEXÕES .....	141
5.3.1 FUNDAMENTOS, CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS/METODOLÓGICAS E PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM QUE ORIENTAM O PROGRAMA AGRINHO .....	144
5.3.2 TEORIAS DA APRENDIZAGEM QUE FUNDAMENTAM O PROGRAMA AGRINHO: APROXIMAÇÕES ENTRE AS ELABORAÇÕES TEÓRICAS DE PIAGET E VIGOTSKI.....	148
<b>6 O PROGRAMA AGRINHO NO ESTADO DE GOIÁS: A MATERIALIDADE DO AGRONEGÓCIO NA EDUCAÇÃO NO CAMPO E NA CIDADE.....</b>	<b>154</b>

6.1 O AGRONEGÓCIO E A EDUCAÇÃO.....	154
6.2 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO EM GOIÁS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	161
6.3 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO EM GOIÁS: QUANTITATIVO DE ESCOLAS E MATRÍCULAS.....	167
6.4 OS FIOS QUE COMPÕE A TRAMA DA MATERIALIZAÇÃO DO PROGRAMA AGRINHO NA EDUCAÇÃO NO CAMPO EM GOIÁS .....	170
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>183</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>203</b>
ANEXO A Certificado de Participação do Curso EAD do Programa Agrinho: Formação Inicial de Agente Educacional.....	203
ANEXO B Certificado de participação no curso EAD de Formação Inicial de Agente Educacional 2020 .....	204
ANEXO C Carta Aberta De Larissa Mies Bombardi sobre as Ameaças que sofreu após sua Produção Acadêmica sobre Agrotóxicos.....	205

## 1 INTRODUÇÃO

*Todo o começo é difícil – e isso vale em qualquer ciência*  
(MARX, [1867], 1985)

As transformações processadas no campo brasileiro decorrentes da imposição de uma racionalidade técnica e científica tem sido objeto de investigação no âmbito das mais diversas áreas do conhecimento, destacando-se a contribuição da Sociologia, da Economia, da Geografia, das Ciências Políticas, do Direito e, também, da Educação para a compreensão das metamorfoses processadas e materializadas nesse espaço geográfico.

O progresso do capitalismo no espaço agrário brasileiro (notadamente no período da globalização da economia) acentuou conflitos de interesses entre grupos sociais distintos, e nesse contexto o agronegócio<sup>1</sup> tem se colocado como modelo de desenvolvimento hegemônico proposto pelo capital em sua atual fase de desenvolvimento para o setor rural brasileiro, negando as contradições intrínsecas a este modelo (concentrador, predatório, excludente e expropriador).

Face ao exposto, buscando compreender os avanços, recuos e contradições que podem ser observados para a educação no campo, a partir de políticas públicas e programas educacionais elaborados e implementados tanto pelo Estado, como por meio das parcerias público/privadas direcionados ao atendimento das demandas da educação que se realiza no campo, pesquisadores da Educação têm se debruçado a investigar tais questões.

Desde a década de 1960, determinadas áreas do bioma Cerrado brasileiro, têm sido palco de investimentos de políticas e programas governamentais voltados ao desenvolvimento da agricultura comercial, no bojo do denominado processo de modernização da agricultura, via expansão da fronteira agrícola no país (PESSÔA,1988). O estado de Goiás, estando totalmente inserido no domínio do Cerrado, constitui-se, assim, em rico laboratório, que nos permite investigar não apenas os aspectos quantitativos e qualitativos da modernização agropecuária presentes em seu território, mas também as contradições de ordem social e ambiental desencadeadas por este processo.

---

<sup>1</sup>Ao tratarem sobre a origem do termo Agronegócio, Junqueira; Bezerra (2018) e Fernandes; Welch (2004) colocam em destaque que a origem deste termo é encontrada nos estudos realizados em 1957 por Jonh Davis e Ray Goldberg (professores da Universidade de Harvard – E.U.A.) e que foi publicado na obra *Concept of Agribusiness*. Para Davis e Goldberg o agribusiness compreende a soma de todas as operações associadas à produção e distribuição de insumos agrícolas, da produção nas unidades agrícolas, do armazenamento, processamento e distribuição de produtos agrícolas e de seus derivados, integrando direta ou indiretamente, todas as fases das atividades econômicas ligadas à agricultura.

Dentre as contradições sociais decorrentes do processo denominado modernização da agricultura, destacamos a expropriação e exploração dos trabalhadores rurais, somando-se a isso a negação, por parte do Estado, da garantia de direitos sociais básicos, tais como: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, entre outros que embora declarados pela Constituição Brasileira de 1988 nem sempre se efetivam na *práxis*.

Na literatura que trata da historiografia da educação brasileira, observa-se que, por décadas, a educação ofertada às populações que vivem e trabalham no campo não constituiu pauta na agenda de Governos, se tornando um direito social historicamente negligenciado.

Assim, os avanços que se observam sobre a pauta da educação no campo podem ser melhor compreendidos à luz das mobilizações sociais que datam de fins da década de 1990, quando movimentos sociais ligados ao campo, apoiados por outros setores da sociedade, passaram a pressionar o Estado e suas diversas esferas administrativas no sentido de fazê-lo elaborar e implementar políticas públicas e programas educacionais direcionados à “*Educação do Campo*” (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011; CALDART, 2009).

Em razão das mudanças processadas na base técnica da produção, decorrente de importantes acréscimos de ciência e técnica aos processos produtivos, inclusive no campo, a divisão e a organização do trabalho também foram alteradas, implicando conseqüentemente na necessidade em reorientar os processos formativos e educacionais, em vista de ajustar a formação do trabalhador às novas demandas impostas pelo capital para o mundo do trabalho. Diante desse cenário, como bem coloca Saviani (2013), a crença nos aportes da educação para o processo econômico-produtivo se mantém, embora com nuances distintas daquelas que foram utilizadas originariamente pela Teoria do Capital Humano.

No âmbito internacional a década de 1990 foi marcada pelo aprofundamento das relações econômicas internacionais (globalização econômica); internamente o Brasil experimentou durante aquela década a Reforma do Estado (Governo de Fernando Henrique Cardoso). Diante desse quadro, as políticas educacionais brasileiras foram reorientadas, pautando-se por imposições ditadas pelo Banco Mundial (BM) e por Organismos Internacionais.

Conforme destaca Leher (1999, p. 25), diante da crise estrutural do capital a educação ganha centralidade no discurso do BM durante a década de 1990. Tal organização passa a partir de então, a influir na elaboração de diretrizes que orientam a formulação de políticas internas dos países (periféricos) tomadores de empréstimos, fato este considerado um ponto de inflexão no que tange à educação no discurso até então adotado pela referida Instituição.

Na esteira desse processo Gomes e Colares (2012) afirmam que na contemporaneidade o capitalismo voltou-se “[...] para o setor educacional visto como estratégico na legitimação da ordem, além de ser entendida como mais uma esfera que deve ser regulada pelas necessidades do mercado” (GOMES; COLARES, 2012, p. 282).

Logo, se desejamos compreender a materialidade do campo educacional brasileiro e as contradições que lhes são inerentes, não podemos fazê-lo buscando tal entendimento na Educação em si mesma. Faz-se necessário, portanto, conhecer suas múltiplas determinações associada à crise do capitalismo em sua fase atual, considerando as estratégias adotadas pelo capital para sua recomposição. Sabendo-se que ocorre sob respaldo de um sistema jurídico e ideológico de dominação, alinhado ao projeto neoliberal.

De tal modo, os reflexos da crise estrutural do capitalismo e do processo de reestruturação produtiva, num período marcado pela hegemonia de políticas neoliberais no âmbito da educação, são também observados no interior de Programas educacionais de Responsabilidade Social (RS) voltados ao atendimento da educação no campo, como é o caso do Programa Agrinho.

Dessa forma, tem-se como problema de pesquisa: Quais são as contradições que permeiam o Programa educacional Agrinho? E as problemáticas são: O Programa Agrinho têm contribuído para o desenvolvimento de uma Educação que contribua com a formação de um pensamento crítico que possibilite a superação das múltiplas contradições que se materializam na realidade objetiva da educação realizada no campo? Considerando que o Programa Agrinho é desenvolvido por representantes da classe patronal rural e apoiado por indústrias, empresas e instituições que guardam forte relação com o agronegócio, seria interessante lançar luz sobre as contradições que estão associadas à utilização intensiva de agrotóxicos nos cultivos (*commodities*) consideradas essenciais para o desenvolvimento do agronegócio, num estado em que as divisas geradas por tal setor produtivo são muito importantes para a economia regional?

Assim, esta pesquisa tem como objetivo identificar e compreender as contradições que permeiam o Programa de RS Agrinho na oferta da Educação do Campo em Goiás, notadamente no que concerne às concepções pedagógicas e metodológicas que embasam o Programa; as práticas educativas orientadas pelo mesmo; a relativização do papel do professor na mediação do processo de construção do conhecimento pelo aluno; destacando ainda, o papel deste Programa na elaboração dos conhecimentos escolares acessados pelos filhos da classe trabalhadora do campo e da cidade, tendo em vista que os conceitos e estratégias utilizados para a construção do conhecimento na perspectiva defendida pelo referido

Programa se alinham aos interesses de reprodução do capital, ao difundir a importância do agronegócio como modelo produtivo e de desenvolvimento viável para a totalidade do campo brasileiro.

No exercício da investigação científica é preciso estabelecer um caminho, fazer uma opção teórico/epistemológica, adotar metodologias, e isto, se traduz num conjunto de procedimentos necessários para elaborar as bases teóricas que fundamentam a compreensão do objeto, o levantamento de dados e informações, a sistematização e análise dos dados coletados.

Posto isto, buscamos neste trabalho observar o objeto pesquisado a partir de um enfoque teórico-metodológico vinculado ao materialismo histórico-dialético, embasando-nos em autores que tratam sobre a Educação e a Educação no campo. Entendendo que o materialismo histórico-dialético se apresenta como uma possibilidade teórica para a interpretação da realidade sobre a educação que tem sido ofertada no campo, e de modo particular para a compreensão das contradições que permeiam os Programas de RS voltados ao atendimento da educação no campo, como é o caso do Programa Agrinho, buscamos desenvolver a pesquisa a partir desta lente teórica. Para responder as questões propostas para a pesquisa, adotamos o seguinte percurso metodológico:

Levantamento e revisão de fontes teóricas (livros, teses, dissertações, artigos científicos, entrevistas em periódicos etc.) junto a autores que têm se debruçado a pesquisar os temas: Educação rural; Educação no Campo; Educação Profissional; Empresariamento da educação no campo; Concepções Pedagógicas; Agronegócio e Educação; Parcerias Público-Privadas na Educação; Terceiro Setor etc.

Dentre os autores consultados para elaborar a fundamentação teórica que sustenta as nossas constatações destacam-se a contribuição dos trabalhos elaborados por: Bezerra Neto (2010; 2011; 2017); Bezerra Neto e Bezerra (2010; 2011); Leite (1999); Caldart (2009; 2011); Brum (1994); Almeida Porto (2015); Barreiro (2006); D'Agostini e Vendramini (2014); Deitos e Lara (2016); Duarte (2000; 2001; 2011); Enguita (1997); Falleiros (2005); Frigotto (1983; 1996, 1997; 2010); Frigotto e Ciavatta (2003); Gentili (1996; 1997); Gomes e Colares (2012); Groppo e Martins (2008); Gubert et al. (2014); Gutiérrez (1998); Junqueira e Bezerra (2018); Kuenzer e Oliveira (2016); Leher (2016); Pereira (2015); Montaña (2002); Neves (2005); Oliveira (2005); Orso (2008); Peroni e Caetano (2012); Peroni (2013); Pires (2013); Santos e Bezerra (2010); Saviani (1982; 1994; 1999; 2008; 2013a; 2013b; 2016; 2012); SENAR (2019); Torres (2007; 2014); Turquino (2004), entre outros.

A pesquisa documental, nos possibilita tecer uma contextualização histórica e caracterizar as realidades que envolveram a elaboração e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil após 1990, concentrando nossas análises e reflexões junto ao arcabouço legal em vigência (Leis, Normas, Decretos e Resoluções Federais, Estadual e Municipal), que disciplinam o tema. Tal análise nos permitiu identificar os avanços e retrocessos alcançados para a educação no campo, a partir das políticas públicas elaboradas para este fim.

Com objetivo de conhecer melhor o Programa de RS Agrinho, desenvolvido em Goiás, participamos do Curso de Formação de Agentes Educacionais deste Programa, Edição 2019 e 2020 (Anexos A e B). Este curso foi realizado em Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – com carga horária de 10 horas de duração. No Curso em tela é apresentado o Sistema FAEG/SENAR (objetivos, missão, como atua o SENAR na Formação Profissional Rural etc.); o Programa Agrinho e seus objetivos; Recursos educacionais e interativos; concepção pedagógica e metodológica que orienta o Programa; formas de atuação e organização dele; Teóricos da psicologia da aprendizagem que embasam o Programa etc.

Realizamos o levantamento de dados qualitativos junto a Coordenação Técnica SENAR Goiás (equipe responsável) pelo desenvolvimento do Programa Agrinho, visando compreender a materialidade do Programa no contexto goiano. Como referencial bibliográfico para análise do Programa Agrinho utilizamos além do material disponibilizado no Curso de Formação Inicial de Agentes Educacionais, o Projeto Político Pedagógico do Programa Agrinho (SENAR/FAEG, 2019), Regulamento do Programa Agrinho (SENAR/FAEG, 2019), materiais disponibilizados sobre o Programa no AVA, sobretudo vídeos, e ainda a obra “Alguns Fios para Entretecer o Pensar e o Agir” (TORRES, 2007b).

No intento de alcançar o objetivo proposto, os capítulos que compõem o texto trazem construções teóricas que nos auxiliam a compreender o objeto de pesquisa, bem como, as nuances que apontam para as contradições que lhes são intrínsecas. Os resultados alcançados com o desenvolvimento da investigação estão apresentados em seis capítulos e considerações finais.

Nesta introdução apresentamos uma breve contextualização político, econômico e social do que ocorre no campo brasileiro e que conseqüentemente afeta a educação ofertada à esta fração da população brasileira. Para então abordar o problema com suas problemáticas, objetivos e caminho metodológico desenvolvidos nessa investigação.

No segundo capítulo elaboramos um panorama sobre como se constituiu no Brasil a educação que se realizava no campo – denominada educação rural – durante a primeira

metade do Século XX, com destaque da forma como era ofertada nos distintos momentos, as intencionalidades que orientavam tal oferta, além de apontar os objetivos estreitos da educação rural, de cunho quase sempre instrumental e orientado para a preparação da força de trabalho que era requisitada pelas demandas econômicas em curso naquele recorte histórico; outras vezes como medida de contenção dos movimentos populacionais rural/urbano decorrentes da expulsão de trabalhadores do campo no período em tela.

No terceiro capítulo, com foco a compreender a forma como se desenvolveu e caracterizou o processo de escolarização da população rural durante o regime ditatorial, investigamos quais eram os diferentes agentes, os Programas, ações e formas de atuação destes na oferta da educação rural no período em questão, com destaque às características que consideramos mais relevantes. Posteriormente, após a redemocratização do país, apontamos os avanços alcançados sobre a pauta da Educação do Campo, como política pública tendo em vista a importância da atuação dos movimentos sociais ligados ao campo que de forma organizada passaram a requisitar do Estado um projeto de educação pensado por e a partir de seus sujeitos e de suas realidades.

Tal compreensão nos interessa de modo particular, tendo em vista que o objeto de investigação desta pesquisa diz respeito à oferta educacional aos filhos da classe trabalhadora no campo que é realizada por meio do Programa de Responsabilidade Social Agrinho, promovido pelo SENAR Goiás em parceria com a FAEG e apoiado por empresas ligadas ao agronegócio.

No quarto capítulo, com vista a compreender as formas de atuação do empresariado na oferta educacional, notadamente no que tange às suas intervenções na oferta e nos processos de escolarização dos filhos da classe trabalhadora, buscamos identificar e associar as condições objetivas que abriram possibilidades para tal prática. Diante das crises cíclicas do capitalismo e das estratégias adotadas para a recomposição do capital, o neoliberalismo se tornou hegemônico inicialmente nas grandes potências capitalistas, expandindo-se posteriormente para países de economia dependente.

Sendo considerado por Governos; grupos dominantes; intelectuais neoliberais; tecnocratas neoliberais e por parte da sociedade como alternativa viável para auxiliar a retomada do crescimento econômico, impondo-se por meio de um conjunto de reformas articuladas no plano econômico, político, jurídico, educacional e, ainda, por estratégias culturais/ideológicas que visam justificar a necessidade delas. Na América Latina a disseminação do projeto neoliberal se concretiza diante de um quadro sociopolítico marcado pela retomada das democracias pós-ditatoriais.

É sob este pano de fundo que podemos melhor compreender a forma como no Brasil o neoliberalismo passou a orientar as Reformas Econômicas, influenciando na formulação de Políticas Educacionais alinhadas à necessidade dos ajustes neoliberais, também em consonância com as orientações estabelecidas por organismos multilaterais; Instituições financeiras internacionais; organizações intergovernamentais; organismos internacionais assim, abriu o caminho para a participação do empresariado e da sociedade civil na oferta educacional.

Portanto, este capítulo é essencial para que o nosso leitor compreenda todo o processo que viabiliza o desenvolvimento dos Programas de Responsabilidade Social desenvolvidos por meio das parcerias público-privado estabelecidas entre o setor público (Governos Estaduais e Municipais), pensados e apoiados por Empresas, Fundações e Instituições financeiras, influenciando, portanto, no processo de escolarização dos filhos da classe trabalhadora do campo e da cidade.

No quinto capítulo, abordamos a inserção do empresariado rural na Educação do Campo por meio de programas de responsabilidade social, com ênfase no Programa Agrinho. Buscamos neste capítulo investigar e compreender a concepção de educação presente nos documentos que embasam o Programa, as concepções pedagógicas e metodológicas que o orientam; as teorias da aprendizagem que fundamentam o desenvolvimento deste programa educacional; objetivos propostos e que devem ser alcançados com o desenvolvimento dele etc.

No sexto capítulo tratamos sobre a materialidade do Programa Agrinho no estado de Goiás, tendo em vista a pujança deste estado no desenvolvimento do agronegócio. Apontamos neste capítulo de forma sucinta o cenário da educação no campo, as formas de atuação do SENAR Goiás na formação profissional rural e promoção social e aspectos mais particulares das ações por meio das quais o Programa Agrinho se materializa no interior das escolas públicas e privadas, urbanas e rurais no estado de Goiás.

Mediante o exposto, tendo em vista que ainda são poucas as pesquisas acadêmicas que tratam sobre a educação no campo em Goiás, a partir desta abordagem, acreditamos que este trabalho possa ser uma contribuição inicial para pensar as muitas contradições que se abrem a partir do desenvolvimento de programas de responsabilidade social, como é o caso do Agrinho no atendimento da educação aos filhos da classe trabalhadora do campo.

Muitos são os desafios que se colocam quando nos propomos a conhecer o novo e quando nos lançamos a investigar campos científicos correlatos àqueles de nossa formação primeira. Finalmente, gostaríamos de registrar para o nosso leitor que este texto foi escrito por

uma Professora de Geografia, logo o nosso lugar de fala não é de alguém com formação específica no campo científico da Educação, ainda que durante a nossa formação inicial e no fazer cotidiano utilize conceitos oriundos de tal campo, sem, contudo, realizar aprofundamentos sobre categorias e conceitos desta área do conhecimento.

Por conseguinte, temos consciência e clareza de que isto faz aflorar muitas limitações, todavia o momento histórico que ora atravessamos nos obriga a recusar o silêncio quando tratamos sobre educação, devemos nos impulsionar a correr riscos, exercitar pela pesquisa e pela investigação a reflexão crítica, desvelar contradições e se necessário for a denúncia no sentido de apontar rumos.

## **2 A EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO: AVANÇOS DAS FORÇAS PRODUTIVAS VERSUS MODELO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL**

Buscamos neste capítulo identificar como se deu o processo de escolarização da população do campo brasileira ao longo do período que marca a transição no país de uma economia agrário-exportadora a uma economia urbano-industrial, visa compreender a importância dada, ou não, à educação desta fração da população alinhada a questões sociais mais complexas (políticas, econômicas, culturais, estrutura social) que dão dinamicidade à sociedade. As heranças históricas evidenciam que por um longo período a população rural brasileira foi superior à população urbana (até a década de 1960), entretanto, mesmo sendo numericamente superior à população urbana, não havia, portanto, interesse de Governos e das elites dominantes em escolarizar minimamente esta população. Isto não raro, justificado pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas, haja vista que a produção que se realizava até aproximadamente 1920, em tese não exigia dos trabalhadores conhecimentos aprofundados.

### **2.1 “NOVAS DEMANDAS”**

O interesse em educar as massas populares, só principia a dar sinais de reorientações a partir do momento em que as forças produtivas começam se desenvolver, e as demandas econômicas impostas pelo capital passam a requisitar uma força de trabalho treinada/profissionalizada, dando lugar a educação para o trabalho. Escolarizar a população rural também se constituiu em estratégia de manter a população no campo, com a intenção conter os movimentos migratórios internos em direção as cidades, decorrentes da liberação da força de trabalho antes ocupada nas lavouras cafeeiras.

Na medida em que os processos produtivos foram se desenvolvendo, impulsionados pela industrialização em curso, a educação escolar e a formação profissionalizante dos trabalhadores fizeram-se condição essencial diante das demandas que foram sendo apresentadas. Neste contexto escolas profissionalizantes como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER – cumpriram importante papel na educação formal do trabalhador, legitimando as mudanças em curso, difundindo normas, inculcando novos hábitos e conformando novos valores para a

população do campo, sem, contudo, questionar as condições materiais de existência desta e ou alterar a estrutura social vigente.

Investigar a Educação e de modo mais específico a educação que se realiza no campo brasileiro, exige lançar mão de referenciais teóricos elaborados no âmbito das mais diversas áreas do conhecimento, como Sociologia, Geografia, Economia, Ciência Política e os aportes teóricos da Educação para entender e analisar as transformações políticas, econômicas e socioeducacionais processadas no campo<sup>2</sup>, decorrentes de orientações políticas e econômicas, bem como da imposição de uma nova racionalidade técnica e científica, que desencadeou transformações neste espaço geográfico.

O território brasileiro de dimensões continentais compõe-se de espaços urbanos e rurais bastante heterogêneos, cujas particularidades econômicas, sociais, políticas e culturais carecem de ser compreendidas em suas peculiaridades e movimento internos, sem, contudo, perder de vista, as conexões/complementaridades entre as partes e a totalidade da qual fazem parte. Como destaca Santos,

O Brasil foi, durante muitos séculos, um grande arquipélago, formado por subespaços que evoluíam segundo lógicas próprias, ditadas em grande parte por suas relações com o mundo exterior. Havia sem dúvida, para cada um desses subespaços, pólos dinâmicos internos. Estes, porém, tinham entre si escassa relação, não sendo interdependentes (SANTOS, 2005, p. 29).

De acordo com Kosik (1976, p. 44), a dialética da totalidade concreta é “uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade”, não um método que pretende “ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades”. Considerando o exposto, se desejamos compreender a realidade e a complexidade que dela fazem parte, precisamos entender que a totalidade é mais do que a soma das partes que a constitui, pois conforme destaca Martins (2008, p. 69) “[...] as partes se inter-relacionam de tal forma que o produto de tal inter-relacionamento, o todo, é diferente da somatória simples delas”.

Sendo assim, para melhor compreendermos a Educação, não podemos entendê-la como instância isolada do conjunto da sociedade, como mais um dos mecanismos da estrutura social. Sendo, portanto, necessário, buscar tal compreensão alinhada a outras questões mais

---

<sup>2</sup>Nesta pesquisa, a palavra campo é uma expressão polissêmica e que será muito utilizada ao longo do texto. Chamamos atenção do leitor para esta questão, a fim de evitar confusões sobre quando a palavra campo estará significando (área geográfica, Ex: campo brasileiro); outras vezes a referência estará designando um “campo científico” (Campo da Educação). As expressões Educação do Campo (um conceito em construção no campo da Educação) e Educação no Campo (Educação ofertada à população que reside e trabalha no campo brasileiro) serão também bastante utilizadas na elaboração textual, haja vista, se tratar de um dos conceitos base nesta pesquisa.

amplas e complexas que permeiam a sociedade, destaque aos aspectos econômicos, políticos, culturais, a relação com movimentos sociais de luta pela terra e educação etc. tendo em vista, que a educação se materializa numa sociedade heterogênea e que, por conseguinte resguarda contradições.

O campo brasileiro é bastante complexo. A heterogeneidade observada neste espaço pode ser explicada não só em função da propriedade privada da terra, que revela uma situação de concentração, como também pela diversidade da produção econômica que se desenvolve nestes espaços (atividades agrícolas e não agrícolas), somando-se a isto, as formas de trabalho que as famílias que vivem e trabalham no campo desenvolvem.

Pensar a complexidade e heterogeneidade que compõem o campo brasileiro nos remete a considerar os diferentes projetos de campo que vigoram no país, de um lado o Agronegócio que foi incorporado pelo capital e sua lógica de reprodução, sendo considerado nesse sentido “moderno e globalizado”, mesclando-se a outros espaços rurais em que se destaca a agricultura familiar; o extrativismo praticado por populações tradicionais; outros<sup>3</sup> que praticam a agricultura de subsistência etc.

Assim, podemos afirmar que a complexidade territorial do campo brasileiro, bem como suas contradições, se explica não só em razão dos diferentes projetos de campo existentes no país, mas também pelas relações que se desdobram entre o campo e a cidade.

Conforme argumentam Kuenzer e Oliveira (2016, p. 281) as transformações oriundas da produção do conhecimento, dos acréscimos de técnica e informação aos processos produtivos, propiciaram mudanças substanciais na relação campo/cidade, pois “[...] a forma industrial de produzir passou a ser hegemônica, viabilizando a produção de novas mercadorias [...]”, nessa lógica o campo vai sendo paulatinamente subsumido pela indústria, determinando novas relações entre campo e cidade. “A produção rudimentar, alicerçada unicamente na empiria e na experiência, passa a ser a produção baseada na ciência; o motor da sociedade passa a ser a cidade” (KUENZER; OLIVEIRA; 2016, p. 285).

Diante destas transformações, as relações sociais foram substancialmente alteradas, citando Marx (1996) Kuenzer; Oliveira destacam que “[...] é na esfera da agricultura que a grande indústria opera de modo mais revolucionário à medida que aniquila o bastião da velha sociedade, “o camponês”, e o substitui pelo assalariado” (KUENZER; OLIVEIRA; 2016, p. 285, grifo).

---

<sup>3</sup> Destacamos ainda que, os indivíduos que habitam e trabalham no campo brasileiro, em cada região recebem denominações bastante particulares, tais como: ribeirinhos, caiçaras, sem-terra, atingidos por barragens, extrativistas, seringueiros, indígenas, quebradeiras de coco, geraizeiros, vazanteiros, trabalhadores assalariados rurais, dentre outras.

De acordo com tal afirmação, campo e cidade não podem ser compreendidos como partes isoladas da composição do território, dado existir uma relação de estreita (inter)dependência entre tais espaços geográficos. Em muitos casos, as cidades podem ser consideradas como *lócus* em que os produtos agropecuários oriundos do campo são distribuídos, processados e comercializados, observando-se de tal modo uma relação de complementaridade entre campo e cidade.

Com a consolidação do agronegócio, as cidades deixaram de apenas receber o excedente produzido no campo (gêneros alimentícios, carne, leite etc.), passando também a concentrar uma série de serviços destinados a atender as demandas da produção agrícola/agricultura moderna, cujo consumo de produtos agropecuários e por serviços especializados é bastante diversificado.

As distintas fases que marcam o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, durante o Século XX e seus desdobramentos nestas duas décadas do Século XXI, nos mostram a estreita relação entre educação e o mundo do trabalho. As demandas econômicas acabam por reverberar sobre a educação, concentrando-se de forma mais particularizada sobre a educação pública.

Bambirra (2020) no texto intitulado “Contexto Histórico De La Teoría De La Dependencia”, ao tratar das controvérsias que perpassam a Teoria da dependência e apoiada no pensamento de Furtado (2016), relata que o processo de expansão capitalista pode ser compreendido a partir de três movimentos. Desta forma, conforme concepção furtadiana, a teoria do desenvolvimento deveria considerar determinados processos históricos de desenvolvimento, à guisa de entendermos o subdesenvolvimento brasileiro.

Nesse sentido, na perspectiva desenvolvida por Furtado (2020) o Brasil pode ser compreendido a partir do terceiro momento de expansão capitalista. Este é, portanto, o momento em que a expansão capitalista já teria alcançado regiões ocupadas, algumas das quais com povoamento já consolidado, mas todas com uma realidade em comum: a presença de sistemas econômicos pré-capitalistas. Todavia, Bambirra (2020) nos alerta sobre os equívocos que perpassam a tese de um desenvolvimento capitalista autônomo. Sendo assim, conforme compreensão desenvolvida pela autora, a crise do capitalismo dependente questionava todos os supostos que se condensavam na ilusão da possibilidade de um desenvolvimento nacional autônomo. Em virtude disso, a autora emenda que a crise estrutural de um capitalismo dependente na América Latina

[...] desnudou uma realidade que era outra e contradizia os esquemas aparentemente lógicos. A crise descobria o novo caráter da dependência da

América Latina. Esta, ao gerar novas e mais agudas e irresolúveis contradições, liquidava definitivamente a possibilidade de um desenvolvimento capitalista nacional e autônomo no continente” (BAMBIRRA, 2020, n.p.).

Outro aspecto que deve ser considerado é que, por longo período o Brasil foi um país de uma população eminentemente rural, e tal afirmativa pode ser comprovada se observarmos os dados censitários<sup>4</sup> disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, conforme pode ser visualizado na Tabela 1, e que constam também em publicações de autores que se ocuparam de trabalhar com o tema Urbanização Brasileira<sup>5</sup>, como fez Milton Santos.

**Tabela 1-** Evolução da população Urbana e Rural no Brasil (1940-2010)

Ano	População Total	População Urbana	População Rural
1940	41.236.315	12.880.182	28.356.133
1950	51.944.397	18.782.891	33.161.506
1960	70.070.457	31.303.034	38.767.423
1970	93.139.037	52.084.984	41.054.053
1980	119.002.706	80.436.409	38.566.297
1991	146.825.475	110.990.990	35.834.485
2000	169.799.170	137.953.959	31.845.211
2010	190.755.799	160.925.792	29.830.007

Fonte: IBGE (2003; 2010). Organizado: ALVES (2020).

Ao tratar sobre A Urbanização Pretérita, Santos (2005, p. 26) coloca em relevo que entre 1925 e 1940, a expansão da urbanização no estado de São Paulo, foi marcante, com um crescimento de população urbana da ordem de 43%. Em conformidade com as elaborações do autor, o processo de urbanização do território brasileiro ocorre em:

[...] dois grandes regimes, ao longo das diferentes periodizações que se proponham. Após os anos de 1940 – 1950, os nexos econômicos ganham enorme relevo, e impõe-se às dinâmicas na totalidade do território, [...] antes desse momento, o papel das funções administrativas tem, na maior parte dos estados, uma significação preponderante (SANTOS, 2005, p. 27).

Assim, observa-se que o processo de urbanização brasileira se trata de um fenômeno relativamente recente, mas que se articula a um conjunto de mudanças ocorridas na economia, na política e na estruturação da sociedade. Nesse sentido, considerando a totalidade do

<sup>4</sup>IBGE. Estatísticas do Século XX. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv37312.pdf>. Acesso em: 28fev. 2019.

<sup>5</sup>Consultar Santos (2005) *A Urbanização brasileira*.

território brasileiro e as múltiplas especificidades apresentadas pelas regiões geográficas<sup>6</sup> que o integram, entendemos ser oportuno destacar que, por séculos, o país se comportou como:

[...] um grande arquipélago, formado por subespaços que evoluíam segundo lógicas próprias, ditadas em grande parte por suas relações com o mundo exterior. Havia, sem dúvida, para cada um desses subespaços, pólos dinâmicos internos. Estes, porém, tinham entre si escassa relação, não sendo interdependentes (SANTOS, 2005, p. 29).

A inserção do Centro-Oeste<sup>7</sup> brasileiro, e, por conseguinte do estado de Goiás no mercado econômico capitalista nacional e internacional deve ser compreendido a partir desta lógica, obedecendo a ciclos econômicos específicos<sup>8</sup>.

Se fizermos uma digressão pela história da educação brasileira, perceberemos que ao longo dos anos, como demonstra Germano (1993), a política educacional mostra-se como um dos aspectos de uma totalidade histórico-concreta na formação social brasileira. Destarte, se desejamos melhor entender esta configuração, devemos observar os interesses de quem ela atendeu e por quem era oferecida, bem como a quem era destinada, em cada um dos recortes temporais, precisaríamos fazê-lo com o cuidado de observar determinados períodos.

De acordo com Souza (2014, p. 99) ao longo da história do Brasil a educação foi tida como fator de mobilidade e civilidade, articulada de forma precária, e sempre associada aos interesses dos grupos detentores de poder e de interesses externos.

Embora os números dessem conta de que por longo período a população rural brasileira<sup>9</sup> fosse superior à população urbana, a garantia de direitos sociais, tais como a educação para os rurícolas, foi por longo período “esquecida”, em virtude do estágio de desenvolvimento das forças produtivas do campo, como afirma Romanelli, segundo a qual, em uma economia de base agrícola como era a nossa:

[...] sobre a qual se assentava o latifúndio e a monocultura e para cuja produtividade não contribuía a modernização dos fatores de produção, mas tão somente se contava com a existência de técnicas arcaicas de cultivo, a educação realmente não era considerada como fator necessário. Se a população se concentrava na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que para essa

<sup>6</sup>As regiões geográficas que compõe o território brasileiro são: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

<sup>7</sup>Integram a Região Centro-Oeste brasileira os estados de: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal.

<sup>8</sup>Resumidamente, podemos dizer que o processo histórico que explica a formação econômica e social do Centro-Oeste pode ser compreendido em três grandes etapas com características distintas, mas que convergem para o crescimento econômico e modernização baseadas no agronegócio e na integração com o comércio internacional.

<sup>9</sup>De acordo com o IBGE (2003) até 1960 a população rural brasileira era maior do que sua população urbana. Naquela década a população total brasileira era de 70.070.457 hab., deste total 38.767.423 hab. constituía sua população rural, e sua população urbana 31.303.034 hab., este quadro passa a ser modificado a partir de 1970 quando a população urbana brasileira supera a população rural.

população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse (ROMANELLI, 2010, p. 46).

Até àquele período, a educação e o tipo de escola que predominou na ordem social vigente, vislumbravam atender aos interesses de uma elite aristocrática, cujo ensino tinha caráter propedêutico, com forte conteúdo humanístico, “[...] fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante [...]” (ROMANELLI, 2010, p.40), ainda nessa direção a autora ressalta que:

O que, no entanto, não ocorria [...] era o fato de a nova sociedade brasileira, que despontava com a República, já ser mais complexa do que a anterior sociedade escravocrata. Havia vários estratos sociais emergentes. O povo já não abrangia apenas a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular pela divergência de interesses, origens e posições (ROMANELLI, 2010, p. 42).

Neste excerto Romanelli (2010) evidencia a complexidade da sociedade brasileira à época, estruturada em classes sociais com interesses e aspirações antagônicas, acrescentando ainda que diante desse cenário:

Existia já uma pequena burguesia, em si heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial ensaiando os primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupava de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura. Esses últimos eram, tanto no que respeitava ao nível cultura quanto ao que caracterizava os interesses, bastante diferentes das camadas camponesas que se ocupavam da economia de subsistência e, mais diferente ainda, do contingente saído da escravidão (ROMANELLI, 2010, p. 42).

Em certa medida, tal quadro só começou a experimentar algumas mudanças a partir de 1920, em razão das reorientações nos processos produtivos, desencadeadas notadamente a partir da referida década e, que impulsionaram o processo de industrialização brasileira<sup>10</sup>, requerendo que a educação fosse oferecida à massa de trabalhadores iletrados, visando melhor preparar a mão-de-obra que se ocuparia do trabalho nas fábricas, e em certa medida, moderando as migrações campo/cidade provocadas pelo processo de urbanização e industrialização em curso.

Embora no plano do discurso, pudesse ser observado forte apelo à necessidade de ofertar educação à população rural brasileira à época, tal preocupação se justificava muito mais pela necessidade de preparar minimamente esta parcela da população que serviria como

---

<sup>10</sup>O processo de industrialização brasileira ganha força notadamente no período da Primeira Grande Guerra Mundial (1914 - 1918), conforme pode ser observado em PRADO JÚNIOR, (1987); BRUM (1994); ALCANTARA; LUCENA, (2005)

mão de obra para ocupar os postos de trabalho abertos com o processo de industrialização. Na esteira desse processo<sup>11</sup> Souza destaca que:

A origem da chamada “educação rural” no Brasil data de 1889, com a Proclamação da República, quando foi instituída a pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, que dentre suas atribuições deveria atender estudantes do campo. Entretanto, essa pasta foi extinta entre 1894 e 1906 (SOUZA, 2014, p. 100).

Diante do exposto, observa-se que contraditoriamente, a educação continuava cumprindo o papel de manter inalterada a estrutura social vigente, uma vez que não alterou instrumental e culturalmente os indivíduos para que pudessem compreender a complexidade da sociedade brasileira e suas múltiplas contradições. Ao tratar sobre O Ruralismo Pedagógico e as Propostas Nacionalistas, Bezerra Neto (2017) discorre que o:

[...] ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. *Pensado por* um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores *que* defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse *habitat*, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo (BEZERRA NETO, 2017, p. 21, grifo nosso).

Por isto, a forma como a educação passou a ser ofertada aos trabalhadores rurais, deve ser lida em razão também de atender aos processos econômicos e produtivos que vigoravam naquele momento histórico. Corroborando os argumentos apresentados por Bezerra Neto (2017) Prado<sup>12</sup> destaca que:

[...] o discurso ruralista pedagógico é percebido como produto ideológico dos grupos e indivíduos que, em postos governamentais importantes e/ou representando, fora do poder, interesses direta ou indiretamente relacionados com o desenvolvimento rural, demonstram preocupação com a racionalidade do quadro econômico e político nacional. Esta parece passar pela resolução da questão educacional, dentre outros aspectos (PRADO, 1995, n.p.).

Nesse sentido, o nível de instrução que seria oferecido a esta parcela da população, era elementar, permitindo apenas atender aos ditames do capital industrial, logo, educar para o trabalho ao mesmo tempo em que se vislumbrava com tal oferta educacional conter a mobilidade populacional.

---

<sup>11</sup>Ver Souza (2014), Imperialismo e Educação do Campo.

<sup>12</sup>Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo, de autoria de Prado (1995), disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>. Acesso em: 04 abr. 2019

Para Rios (2016) o ruralismo pedagógico, continha interesses duvidosos em suas formulações; fundamentado nas ideias escolanovistas e progressistas de educação, lançadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>13</sup>, recomendava por meio da educação firmar o homem no campo e uma escola integrada às questões regionalistas, aglutinando interesses distintos.

Na perspectiva apresentada pela referida autora, o ruralismo pedagógico emerge muito mais comprometido com os interesses dos segmentos dominantes em manter naquele momento histórico os indivíduos no campo, ajustando-os ao meio rural para a fixação dos elementos de produção e integrando-os na obra de construção da unidade nacional, do que de fato com um projeto de educação comprometido com a formação intelectual e que possibilitasse a emancipação humana desses indivíduos. Nessa direção Prado considera que:

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opção que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional (PRADO, 1995, n.p.).

A educação era posta como fator estratégico para o desenvolvimento econômico e sua natureza dada em função do trabalho ao invés de possibilitar aos homens se emanciparem das condições que lhes oprimiam por meio dela.

Ao desenvolver uma análise sócio-histórica da educação rural no Brasil, Leite (1999) aponta as transformações socioeconômicas como fator preponderante para a gradual difusão do processo educativo para as parcelas menos abastadas da população, um meio de desconcentrar a educação do domínio das camadas mais elevadas da sociedade. Em conformidade com Brum<sup>14</sup>:

---

<sup>13</sup>Lançado em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época, esse manifesto exigia mudanças nos rumos do ensino e da educação escolar da época. Tal movimento encontrou forte resistência na Igreja Católica, pois esta, por longo período manteve o controle sobre as instituições privadas de ensino, vendo-se assim, ameaçada.

<sup>14</sup>Destacamos aqui que o pensamento desenvolvido por Argemiro J. Brum foi fortemente influenciado pelas ideias do Pe. Louis-Joseph Lebret durante os anos de 1950 e 1960, influenciado, portanto pelo humanismo. Assim, reconhecemos que Brum não seja um autor filiado ao campo do marxismo, todavia suas elaborações teóricas nos auxiliam no exercício de uma compreensão teórica sobre o processo da evolução econômica brasileira para os recortes temporais nos quais nos ancoramos nas elaborações deste autor.

As forças que assumem o poder em 1930, revelando certa sensibilidade em relação às transformações em curso na sociedade brasileira, tentam apoiar e implementar um projeto de industrialização do país, com o objetivo de retirá-lo do atraso histórico e impulsioná-lo rumo ao progresso e à construção da sua grandeza, através da implantação e expansão de um parque industrial próprio, a exemplo das nações europeias e dos Estados Unidos da América. Com exceção do “romantismo industrial” dos primeiros anos da República, é a primeira vez na nossa história que um governo faz semelhante opção (BRUM, 1994, p. 81, grifo do autor).

Ao tratar sobre o contexto político e econômico em que operam tais mudanças, o autor supracitado assevera que

A Revolução de 1930, apesar dos recuos e contradições, abre uma nova fase na vida brasileira. Aos poucos a ordem tradicional até então vigente vai sendo superada e colocada num segundo plano, sem, contudo, desaparecer do cenário. Não se opera a ruptura total com o passado, mas apenas um “arranjo”. As novas forças que assumem o poder e os novos interesses que representam, sem suficiente sustentação própria, têm necessidade de barganhar. Essa relativa conciliação se dá tanto com os interesses do latifúndio agrário quanto com o capital estrangeiro, este, agora sob a influência dos Estados Unidos da América, apesar da postura urbano-industrial e nacionalista que o governo de Getúlio Vargas procura assumir e se esforça para manter (BRUM, 1994, p. 82).

O Golpe de 1930 foi um marco para a agricultura, com a perda do poder por parte da oligarquia, com a desagregação do modelo agrário exportador da economia brasileira e o início da industrialização baseada na substituição de importações.

É diante deste quadro sociopolítico e econômico que o ruralismo pedagógico vai se desenvolver. Ao detalhar as articulações políticas que, em certa medida, respaldavam tal movimento, bem como os ideais nacionalistas que predominavam naquele período.

Bezerra Neto (2017) mostra que conforme o pensamento desenvolvido por representantes do ruralismo pedagógico<sup>15</sup>, dentre os quais se destacam Sud Menucci, Carneiro Leão, Alberto Torres e Raimundo Pastor, na formação das populações rurícolas dever-se-ia investir no ensino de sua história (História do Brasil); no ensino de técnicas de produção; na adoção de um currículo escolar voltado a dar respostas para aquilo que fosse condizente com as necessidades cotidianas do homem no meio rural. Para tanto, o currículo deveria agregar conhecimentos que pudessem ser aplicados à agricultura, pecuária e demais necessidades do homem do campo.

---

<sup>15</sup>Para melhor compreender o Ruralismo pedagógico consulte BEZERRA NETO (2017); BARREIRO (2006); PRADO (1995).

Para os ruralistas pedagógicos<sup>16</sup> o desenvolvimento da escola rural só poderia ocorrer se houvesse uma satisfatória participação dos professores, os quais segundo perspectivas apresentadas por estes, deveriam receber uma formação específica e residirem no ambiente de trabalho, criando vínculos com o lugar e com o trabalhador rural, a fim de conhecer sua índole, seus costumes e as credences dessa população (BEZERRA NETO, 2017). Em conformidade com argumentos desenvolvidos pelo referido autor:

[...] não se discutiam as condições objetivas para a permanência dos trabalhadores no campo pela via das relações de posse e propriedade da terra e, conseqüentemente, das condições de vida que o trabalhador levava, também não se consideravam os mecanismos de modernização conservadora imposto ao campo, os quais funcionavam como mola propulsora de expulsão do trabalhador rural (BEZERRA NETO, 2017, p. 59).

Contrariando as elaborações e ideias contidas no ruralismo pedagógico, Gutiérrez (1998) assevera ser impossível pensar a educação desassociada dos aspectos econômicos, sociais e políticos que orientam a sociedade, e que, conseqüentemente, refletem sobre as práticas pedagógicas que se realizam na escola. Na concepção apresentada pelo referido autor, “Educar é, portanto, socializar, preparar indivíduos para uma sociedade concreta e ideologicamente definida” (GUTIERREZ, 1998, p. 19). Ao desenvolver seu raciocínio Gutiérrez (1998) coloca em relevo que

Assim como o sistema educacional é produto de uma sociedade concreta e determinada, de maneira idêntica, a sociedade encontra no sistema educacional a forma mais natural de perpetuar-se reproduzir-se (GUTIERREZ, 1998, p. 20).

Com base no exposto, observa-se que a educação para as populações que habitam e trabalham no campo brasileiro, apenas começam a ganhar alguma importância no período que remonta a decolagem do processo de industrialização brasileira, sendo relevante destacar que tal processo não ocorre de forma concomitante por todo o território brasileiro. Em virtude das condições objetivas acumuladas durante o ciclo econômico do café, São Paulo é que vai se colocar na dianteira desse processo, sendo considerado, portanto, como centro difusor do processo de industrialização no país. Logo, quanto mais no interior do país, mais difíceis eram as condições de acesso à educação naquele momento.

---

<sup>16</sup>Nas proposições elaboradas para a Educação do Campo é possível observar algumas reminiscências com aquilo que fora defendido pelo ruralismo pedagógico, embora autores que tratam sobre este tema apontem para uma ruptura com a educação rural. O Movimento Por Uma Educação do Campo defendeu de forma contundente a necessidade de elaboração e implementação pelo Estado de políticas e projetos de formação de educadores e educadoras do campo, em vista de fortalecer a identidade do educador do campo (CALDART, 2002).

Na transição de um modelo econômico ancorado em uma economia agrário-exportadora para um modelo industrial-urbano, Brum (1994, p. 68) ressalta que “[...] o centro dinâmico da economia se desloca em direção ao mercado interno, cada vez maior e mais firme, fortalecendo o crescimento industrial e urbano”.

No plano educacional as disparidades regionais se mantêm, e a oferta da educação deve ser compreendida como uma alternativa para conter os movimentos migratórios internos em direção às cidades, provocado pela liberação de mão de obra de trabalhadores rurais<sup>17</sup> pobres, antes ocupados nas lavouras cafeeiras. Conforme adverte Prado:

O discurso sobre o papel da educação está entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna e apresenta papel de destaque na obra que o Estado Novo pretende realizar (PRADO, 1995, n.p.).

Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017) alertam para o risco de uma compreensão reducionista sobre a importância da educação e sobre a oferta desta às populações que habitam o campo brasileiro, ressaltando que:

[...] não podemos reduzir a nossa compreensão de que a educação para as populações camponesas possa concentrar-se numa concepção pedagógica de sua fixação a terra, ao campo, ao meio rural. Precisamos externalizar que a luta em defesa de uma transformação escolar ampla e universalizante para os sujeitos do campo – sempre entendidos como parte integrante de uma totalidade maior: a sociedade capitalista – representa, primeiramente, problemática econômica, visto que as prioridades da classe dominante se concentram na reprodução e manutenção do capital em suas mãos e não na satisfação das necessidades para assegurar a existência e os direitos da classe trabalhadora (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2017, p. 106).

Os autores defendem a ideia de que o acesso à educação, e ao conhecimento socialmente construído não deveria se limitar aos objetivos estreitos de manter o homem junto a terra (meio rural). Cabendo, pois, a esta ser capaz de fomentar o caminho para a emancipação humana e possibilitar aos indivíduos refletirem sobre suas condições materiais de existência. Refletir também sobre as contradições sociais e materiais que constituem a realidade objetiva a que estão submetidos, favorecendo uma consciência crítica, para assim poder ou não, escolher permanecer no campo.

---

<sup>17</sup>A força de trabalho inicialmente utilizada para dar dinamicidade a economia cafeeira era composta por trabalho escravo (escravos oriundos das áreas de mineração), todavia à medida em que as lavouras cafeeiras foram se expandindo, ampliava-se *pari passu* a necessidade de mão de obra para o trabalho na lavoura. Com a proibição do tráfico internacional de escravos a partir da Lei Euzébio de Queiroz (1850) viu-se ocorrer a transição para o trabalho livre. Apesar de existir no Brasil um contingente de mão de obra livre (formado por homens livres notadamente na região nordeste), estes não tinham interesse em se ocupar do trabalho assalariado nas fazendas de café. Em linhas gerais, foi neste contexto em que a imigração de colonos europeus passou a ser estimulada no Brasil entre 1852 e 1888, confira Furtado (1980).

Nesse sentido, desconstroem os argumentos/ideologias contidos nas narrativas que postulam a neutralidade das propostas educacionais elaboradas e direcionadas às populações que vivem e trabalham no campo brasileiro.

Ao prefaciá-la obra *A educação para além do capital*, Sader (2008, p. 15) ressalta que a educação “[...] tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.” Contraditoriamente, em lugar de instrumento de emancipação humana, a educação tem se colocado como poderoso mecanismo de perpetuação e reprodução de um sistema social contraditório e excludente.

Tomando por base pesquisa desenvolvida por Lourenço Filho sobre a Redução das taxas de analfabetismo no Brasil de 1900 a 1960, Romanelli (2010, p. 63) salienta que “[...] não era apenas o setor ligado à economia de subsistência que determinava a presença de um reduzido interesse pela instrução”. A autora explica o “desinteresse pela instrução”, sobretudo, pela população que se dedicava ao trabalho em áreas de economia de subsistência, em razão desta fração da população não ver na educação formal ministrada pelas escolas alguma utilidade prática.

Entretanto, entendemos que o rótulo do aparente “desinteresse pela instrução” por parte da população rural, acaba por escamotear as formas de controle político e social entre classes sociais com interesses distintos. Justificando assim, a negação do acesso ao sistema educacional a esta população e desconsiderando, portanto, as condições objetivas que limitavam o acesso à escolarização, tais como ausência de escolas, necessidade de ocupar-se do trabalho braçal, longas distâncias a serem vencidas para acessar a escola rural etc. Por óbvio, não constituía objeto de preocupação das classes dominantes as condições materiais a partir das quais se desenvolveriam os processos educativos para as populações residentes na área rural.

A preocupação com a educação ganha destaque num período em que a sociedade brasileira experimentava importantes transformações<sup>18</sup> de cunho socioeconômico e político, ou seja, “[...] num momento em que a luta de classes se acirrava, que movimentos de resistências surgiam em todos os setores” (SOUZA, 2014, p. 105). De acordo com a autora:

Esse “otimismo pedagógico” que radicava a educação como redentora se originou da introdução no País do ideário da Escola Nova que, criticando a

---

<sup>18</sup>Para compreender as transformações em curso na sociedade brasileira neste período, bem como o contexto social, econômico e político sob o qual se instalam as bases para o processo de industrialização brasileira, ver *A Crise De Transição Da Década De 1920* em BRUM, A. J. (1994), ou ainda BEZERRA, NETO (2017) *Educação Rural no Brasil*.

escola tradicional, propunha novas metodologias no processo de ensino-aprendizagem com base na experimentação e na observação, ou seja, no “estudo do meio” (SOUZA, 2014, p.105).

No que concerne aos avanços na legislação em relação à educação, Bezerra Neto (2017) e Souza (2014) destacam que a Constituição Brasileira de 1934, “[...] dispõe pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Entretanto, apesar de reconhecer alguns avanços para a educação no âmbito da legislação, Bezerra Neto (2017) ressalta que a garantia deste direito não se efetivou, pois:

Apesar de a Constituição prever, já na década de 1930, uma lei geral de educação nacional, a obrigatoriedade do Estado fornecer educação para toda a população acabava por não se concretizar de fato, pois na prática não tínhamos escolas públicas suficientes para todos, o que diretamente determinava o não acesso à educação (BEZERRA NETO, 2017, p. 41).

Aspectos como ausência de estabelecimentos escolares, distância entre escola e residência dos alunos; a baixa qualificação dos professores (leigos), ausência de materiais didático-pedagógicos; a falta de transporte, somados ao fato de que esta população também desde a mais tenra idade se ocupava do trabalho agrícola e dos afazeres da vida no campo, para justificar o não acesso da população que vivia e trabalhava no campo ao processo de escolarização, a saber, que tais aspectos não eram também trazidos para o debate.

Logo, os discursos oficiais justificavam as altas taxas de analfabetismo da população camponesa, em razão do seu “desinteresse” pela educação formal, sem lançar luz sobre as condições objetivas que mantinham esses altos índices. Como bem coloca Souza (2014, p. 135) “[...] a baixa escolarização e as altas taxas de analfabetismo no campo fazem parte das contradições do capitalismo burocrático e seu atraso social [...]”.

Operava-se naquele momento no Brasil mudanças sociais significativas, configurando uma sociedade ainda mais fragmentada, heterogênea e contraditória. Nas palavras de Brum (1994, p. 64), “[...] a velha ordem, comandada pelos interesses do latifúndio exportador, vai perdendo apoio, enquanto, de outra parte, crescem as forças que propugnam pela renovação da vida nacional”. Nessa direção, o autor acrescenta ainda que:

Sensíveis transformações se operaram em diversos níveis: o processo de industrialização da economia ganha impulso; novas classes sociais – burguesia; proletariado e classe média; passam a ter presença crescente no cenário social e político; a legitimidade do sistema político, dominado pela aristocracia agrária exportadora, passa a ser questionada; mudanças ideológicas se operam entre as elites intelectuais, elevando o calor dos

debates em torno dos problemas nacionais e de novos rumos para o país [...] (BRUM, 1994, p. 64).

Assim, esse cenário de mudanças acabou por fomentar necessidades de reorientações também para o desenvolvimento da educação escolar da população, em vista da necessidade de preparar a força de trabalho através do ensino profissionalizante. Para Romanelli:

[...] as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla da população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas (ROMANELLI, 2014, p. 62).

Diante do avanço das forças produtivas materializadas no Brasil pelo processo de industrialização<sup>19</sup> que ganhou força durante as primeiras décadas do Século XX, a educação escolar é chamada a cumprir papel especial, sobretudo na sua dimensão de preparação para o trabalho, em vista de tornar o trabalhador apto às novas demandas instituídas pelo capital. Leal (1975) citado por Saviani afirma que:

A atividade industrial acelera-se, principalmente durante a Primeira Grande Guerra, entre 1915 e 1919, quando foram criadas tantas empresas (5.940) quanto o foram em todos os 25 anos anteriores do período republicano: 6.946. O número de operários passa de 500 mil em 1920 para 800 mil em 1930 (SAVIANI, 2013a, p. 189).

As mudanças econômicas e políticas desencadeadas na década de 1930, impulsionaram também mudanças no âmbito educacional brasileiro, e que se estenderam até 1945, período conhecido como Era Vargas, entretanto, segundo Müller, foi no setor produtivo que houve maior impacto. Nas palavras da autora:

No setor produtivo, porém, é que o governo de Getúlio Vargas causou maior impacto, com o impulso inédito à industrialização através da criação da CSN – Companhia Siderúrgica Nacional e da Petrobrás, para exploração e refino de petróleo. Num governo tão voltado para o crescimento industrial, nada mais natural do que a valorização da educação profissionalizante, cuja função seria a formação do operariado necessário à sua manutenção (MÜLLER, 2010, p. 197).

---

<sup>19</sup>O processo de industrialização brasileira ganha força notadamente no período da Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918), conforme pode ser observado em PRADO JÚNIOR, C. (1987); BRUM (1994); ALCANTARA; LUCENA (2005), SANTOS (2005).

Entre os anos de 1930 e 1945, o Brasil transitou de um modelo econômico agrário-exportador para o modelo urbano industrial<sup>20</sup> em curso, desde o fim da I Guerra Mundial (1914 - 1918). Algumas condições objetivas sustentaram esta transição, podendo destacar: as condições favoráveis criadas pelo conflito e a dificuldade de importar produtos industrializados; excedentes de capital oriundos da crise do café; expansão do mercado interno; as forças políticas que assumiram o poder a partir de 1930 e os interesses que representava etc (BRUM, 1994).

No plano econômico, sob o intento de “[...] colocar o Brasil no tempo histórico do capitalismo mundial mais avançado”, o Estado passa a investir fortemente em infraestrutura (energia, transporte, comunicações), na produção de matérias-primas básicas (ferro, aço, petróleo, petroquímica), intermediando, conciliando e arbitrando sobre os interesses de classe (conflitos entre empresários e operários) como destaca (BRUM, 1994, p. 85).

## 2.2 DE UM BRASIL EMINENTEMENTE RURAL A UM BRASIL URBANO/INDUSTRIAL: A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO NECESSÁRIO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS MASSAS POPULARES

Para entendermos a importância que passa à ser dada a educação no processo de formação profissional das camadas populares brasileiras no período em tela, precisamos fazê-lo atentos ao quadro econômico, político e social que catalisa a necessidade de escolarizar as massas, pois importantes reorientações econômicas foram materializadas no setor produtivo, com a criação de indústrias pesadas (siderurgia e petróleo) necessárias para fomentar outros ramos industriais, destacando-se sob tal aspecto a criação da Companhia Siderúrgica Nacional<sup>21</sup> – CSN e também da Petrobras<sup>22</sup>.

Diante deste contexto e da necessidade de se preparar minimamente a força de trabalho necessária para atender aos objetivos do capital industrial e dar dinamicidade ao processo de industrialização, passa a ser solicitada uma educação que pudesse moldar o ‘novo operário’ por meio da capacitação profissional, portanto, uma educação comprometida com um projeto de formação profissionalizante, uma educação para o trabalho assalariado.

---

<sup>20</sup>O Brasil é um país de industrialização tardia, confira Brum (1994).

<sup>21</sup>Criada em 9 de abril de 1941 durante o Governo de Getúlio Vargas, com a usina localizada em Volta Redonda (RJ). Disponível em: <https://www.csn.com.br/quem-somos/historico/>. Acesso: 20 jul. 2019.

<sup>22</sup>Fundada em 3 de outubro de 1953, durante o segundo Governo de Getúlio Vargas a Petrobras é uma empresa estatal que atua na exploração, produção, refino, transporte e comercialização de petróleo e seus derivados. A empresa atua ainda no setor energético por meio da geração de energia termelétrica. Disponível em: <https://petrobras.com.br/pt/quem-somos/trajetoria/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Ao discorrer sobre a questão da educação voltada à formação profissional no Brasil, a partir de uma retrospectiva crítico-histórica abordando as iniciativas públicas e privadas que resultaram na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial<sup>23</sup> – SENAI, Müller (2010) destaca que:

O panorama econômico, político e social que levou à criação do SENAI em 1942 mostra que, atrelada à necessidade de reproduzir operários para o parque industrial brasileiro cada vez maior a partir de 1930, a formação profissionalizante carrega em seu bojo toda uma estrutura hierarquizada, constituindo-se a fábrica num microcosmo social, no qual se reproduzem as condições de dominação e subordinação, de repressão, obediência, resistência e luta de classes (MULLER, 2010, p. 189).

Na esteira desse processo Frigotto (1983) ao tratar particularidades imbricadas na relação que se estabelece entre trabalho e educação, ressalta que a base ideológica sobre a qual se sustenta o conceito do trabalho deixa de ser compreendido como categoria fundamental que define o devir humano, passando a ser definido como trabalho assalariado orientado pelas relações capitalistas. Desenvolvendo esse raciocínio o autor argumenta que:

Para assinalar concretamente essa especificação que recebe o trabalho na formação profissional basta analisar as próprias condições históricas que produzem e demandam instituições do tipo SENAI e SENAR. Por que o SENAI surge em 1942 e sua idéia vai se formulando desde 1937, e o SENAR, somente em 1976, senão porque se delineiam duas formas históricas específicas do avanço do capitalismo, de organização do trabalho na indústria e no campo, em tempos diversos. De outra parte, o fato do SENAI ser gerido pela própria Confederação da Indústria e não pelos sindicatos trabalhadores, especifica o tipo de interesses que estão em jogo e a marca que recebe a concepção de trabalho e a relação pedagógica que se efetiva a partir do mesmo (FRIGOTTO, 1983, p. 40).

Ainda de acordo com Frigotto o SENAI,

[...] vai herdar a tradição de ensino do CFESP de São Paulo e vai desenvolvê-lo, cada vez mais com o apoio dos métodos de ensino individualizado, ensino programado, ensino por módulos, a partir da psicologia condutivista, cuja expressão mais evidente é a figura de Skinner (FRIGOTTO, 1983, p. 41).

Em conformidade com Frigotto o SENAI é a instituição mais antiga e que talvez possa nos dar melhor ideia sobre a especificidade do trabalho como elemento pedagógico no interior da formação profissional. Na perspectiva apresentada pelo autor para analisar concretamente as determinações que recebe o trabalho na formação profissional, basta examinar as condições

---

<sup>23</sup>O SENAI foi criado durante o período denominado Estado Novo, sob o Governo autoritário de Getúlio Vargas.

históricas que reproduzem e que solicitam instituições do tipo SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR (FRIGOTTO, 1983, p. 39).

No sexto capítulo trataremos de forma mais particularizada sobre o papel desempenhado pelo SENAR na Formação Profissional para o trabalhador rural, em Atividades de Promoção Social de jovens e adultos que exercem atividades no meio rural, Ensino Técnico de Nível Médio (presencial e a distância) e desenvolvimento de Programas Educacionais de RS como é o caso do Programa Agrinho, objeto de investigação da pesquisa em tela.

No caso do SENAI, tal instituição desenvolve cursos de aprendizagem para menores (14 a 18 anos), oferece treinamento e especialização para adultos, aperfeiçoamento a supervisores, cursos técnicos industriais de nível médio, treinamento gerencial e aperfeiçoamento para docentes (FRIGOTTO, 1983). Ao discorrer sobre A Educação Empresarial no Brasil, Rios (2016) afirma que:

A oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade está entre as grandes aspirações da sociedade brasileira. Grupos de educadores e organizações de trabalhadores têm, ao longo do tempo, empunhado plataformas de luta para garantir melhorias na educação, já que a ampliação da oferta não significou um avanço na qualidade do ensino; pelo contrário, essa oferta vem sendo marcada pela precarização do ensino, sobretudo, aquele voltado para as camadas mais pobres da sociedade (RIOS, 2016, p. 25-26).

A autora destaca que embora tenha ocorrido ampliação da oferta do ensino público, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024/1961<sup>24</sup>, “[...] trouxe consigo uma orientação privatista, permitindo que os empresários atuassem de maneira mais intensa no sistema público educacional” (RIOS, 2016, p. 26). Enfatiza ainda, que a ação do empresariado na educação pode se dar de várias formas,

[...] na apropriação da educação como mercadoria, ofertando-as para um público específico que pode pagar por essa mercadoria; na oferta de cursos profissionalizantes, por meio de órgãos educacionais criados pelas indústrias e com o apoio do Estado, a exemplo do chamado “Sistema S” [...] e, mais recentemente, com as parcerias público-privadas [...] (RIOS, 2016, p. 26, grifo da autora).

Assim sendo, o contexto histórico, econômico e político sob o qual se desenvolve a sociedade brasileira entre os anos de 1930 a 1964, evidenciam um panorama de importantes transformações desencadeadas no Estado e no capitalismo brasileiro, que constituem a síntese

---

<sup>24</sup>A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo (1937-1945), em 21 de dezembro de 1961, pelo então presidente João Goulart, tal lei demorou 13 anos para ser aprovada.

de múltiplas determinações históricas externas (representadas pelas economias centrais e hegemônicas do capital) e internas (representadas pela burguesia) indicando avanços e limites para o processo de desenvolvimento almejado para o país.

Com base nos excertos anteriormente apresentados e diante do panorama socioeconômico do Brasil do período, podemos ter maior clareza sobre o papel representado pela educação, bem como sobre a forma como era ofertada à sociedade naquele momento, pois tínhamos um Brasil em construção.

A industrialização em franco processo de desenvolvimento intensificou a urbanização, impulsionando uma mobilidade populacional campo/cidade que deve ser compreendida a partir da liberação de trabalhadores do campo, que possuidores apenas de sua força de trabalho, são “expulsos” da terra, em virtude disto, surgem novos fluxos populacionais, notadamente para as áreas mais dinâmicas do país, tais como São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Pernambuco.

Em decorrência do crescimento urbano os setores de comércio e serviços também se desenvolveram. Cresceu o proletariado urbano e com ele, em condições marginais na sociedade (sem garantias e proteção legal) eclodiram reivindicações operárias e de luta social (BRUM, 1994; ROMANELLI, 2010).

Já nos anos de 1950, durante o Governo de Juscelino Kubitschek, Brum (1994) destaca ter predominado uma visão linear e simplista sobre o fenômeno desenvolvimento/subdesenvolvimento. Conforme afirma Brum (1994), as forças políticas acreditavam que para alcançar o nível de desenvolvimento, deveria:

[...] percorrer as mesmas etapas por que passaram os países desenvolvidos. Nesta percepção superficial, o subdesenvolvimento não é concebido como fruto de uma estrutura econômica mundial de exploração, nem como uma característica peculiar específica de determinadas sociedades nacionais; é considerado simplesmente um atraso resultante de um ritmo mais lento de crescimento econômico linear. Identifica-se desenvolvimento como mero crescimento econômico. Acelerando-se o crescimento econômico chega-se ao desenvolvimento (BRUM, 1994, p. 95).

O autor supracitado coloca em relevo o caráter reducionista com que o conceito de desenvolvimento é tratado, com a compreensão limitada aos aspectos econômicos, mensurado pela renda média *per capita*. Com o passar dos anos tal compreensão passou a ser questionada e criticada, e com a contribuição de outras Ciências tal concepção foi sendo ampliada, e a ela associados indicadores de qualidade de vida, segurança, saúde, educação, entre outros, em vista de explicar o desenvolvimento. Conforme aponta Bezerra Neto:

[...] durante a primeira metade do século XX, o país passou por grandes transformações no setor tecnológico, sem, contudo, atender à demanda por educação da população, a não ser na estrita medida das necessidades do desenvolvimento do capital; embora tenhamos que levar em conta que naquele momento, ainda predominava no país um pequeno investimento na área do desenvolvimento científico, pois nossas condições objetivas ainda não permitiam grandes avanços nesse setor (BEZERRA NETO, 2017, p. 112).

No que concerne à educação rural conforme era nominada à época, Barreiro (2006, p.124) ressalta que “O período desenvolvimentista, anos cinquenta, foi profundamente marcado pela ideia de progresso decorrente do desenvolvimento industrial, com desdobramentos na agricultura”. Em conformidade com a referida autora, a:

[...] combinação de fatores externos e internos ao nosso país viabilizaram a implementação de políticas voltadas para o desenvolvimento das populações carentes, em particular no meio rural. A nova conjuntura internacional instaurada após a Segunda Guerra Mundial propiciou o estabelecimento de diferentes acordos para assegurar um desenvolvimento econômico profícuo aos países mais pobres. Por meio da ONU<sup>25</sup>, os Estados Unidos passaram a trabalhar com o objetivo de garantir a “ordem social” e “preservar o mundo livre”, lutando para manter um número maior de países sob o seu domínio político, econômico e ideológico (BARREIRO, 2006, p. 124).

Conforme a autora, em 1952, no Governo democrático (1951-1954) de Getúlio Vargas, como desdobramento do quadro internacional e da conjuntura nacional, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural<sup>26</sup> – CNER, a qual foi oficializada em 1956 já na gestão de Juscelino Kubitschek e extinta em 1963. Dentre os objetivos estabelecidos para a CNER a autora destaca “[...] adequar os camponeses ao novo modelo de desenvolvimento para torná-los cidadãos e “elevar seus padrões culturais” concebidos pelo programa como atrasados e inferiores do ponto de vista cultural” (BARREIRO, 2006, p. 124).

De acordo com as elaborações teóricas desenvolvidas por esta autora, se constata que na década de 1950, durante o Governo de JK (1956 - 1961), as preocupações estavam orientadas a promover o desenvolvimento econômico, de modo a preservar os “ideais democráticos” e afastar o “espectro<sup>27</sup> do comunismo no Brasil” (BARREIRO, 2006).

<sup>25</sup>ONU – Organização das Nações Unidas, fundada no pós-guerra, mais especificamente em 24 de outubro de 1945, essa Organização tem como objetivo principal garantir a paz no mundo através do bom relacionamento entre os países.

<sup>26</sup>Para conhecer mais sobre a Campanha Nacional de Educação Rural consulte o Decreto n. 3.955 de 1956.

<sup>27</sup>“Um espectro ronda a Europa - o espectro do comunismo” (MARX; ENGELS, 2001, p.21). Tal frase foi proferida por Karl Marx e Friedrich Engels em 1848, no Manifesto do Partido Comunista. Nesse sentido, ao revisitar a história política do Brasil durante o século XX e também nessas primeiras décadas do século XXI, observamos que tal “espectro” continua permeando narrativas que não raro ganham relevo na conjuntura político-social, em momentos que os trabalhadores como classe social começam a se opor aos interesses da

Assim, a CNER desenvolveu sua política educacional articulada às ideias hegemônicas do período, que deram suporte filosófico e ideológico ao programa por meio da educação formal e informal. A primeira se desenvolvia nas escolas e em cursos de treinamento, ao passo que a educação informal se desenvolvia em diferentes situações do cotidiano rural, tais como, reuniões e momentos de convivência entre os habitantes rurais e os técnicos da CNER, nestas situações as professoras rurais desempenhavam papel de grande importância, conforme ressalta Barreiro (2006).

Com a promoção de estratégias diversas, a CNER buscou, por meio da educação, influenciar as relações interpessoais dos habitantes das áreas rurais, inaugurou assim, discussões sobre educação política, habitação rural, lazer, esporte, buscando inculcar novos padrões de comportamento e hábitos de consumo para a população rural atendida pelo programa. Segundo Barreiro (2006):

A celebração de acordos entre Brasil e EUA resultou de encontros, debates e palestras entre as partes, com problematizações acerca das condições de vidas das populações pobres, em particular a rural. O norte das ações limitou-se à educação, definida como fator de Segurança Nacional, como exigência de desenvolvimento comunitário-social e responsável pelo processo de expansão e de desenvolvimento econômico do país. Vale a pena lembrar que o estabelecimento dessas vinculações e a definição de políticas educacionais para a consecução de objetivos dessa natureza tem marcado a história da educação em nosso país até os dias atuais, no contexto das políticas neoliberais (BARREIRO, 2006, p. 125, grifo nosso).

Em relação aos objetivos delineados para a educação rural orientados por ações da CNER nos anos de 1950, Barreiro (2006) mostra que estes foram bastante ambíguos e permeados por intencionalidades que precisam ser refletidas criticamente, tendo em vista o papel que a educação deveria cumprir naquele processo. Como evidências dos aspectos que consideramos ambíguos colocamos em destaque: a participação da Igreja Católica nos trabalhos desenvolvidos pela CNER sobre as condições de vida do homem no campo e questões relacionadas à reforma agrária; sobre a necessidade de reorganizar a vida do camponês; o treinamento ofertado às professoras rurais; e até sobre os conteúdos que deveriam ser ministrados nas escolas rurais.

No que concerne ao papel desempenhado pela Igreja Católica em apoio às ações desenvolvidas pela CNER, Barreiro (2006, p. 128) assevera que em vista de perseguir as “[...] metas para alavancar o desenvolvimento econômico e à profusão de ideias para viabilizar

---

burguesia dominante, isto ocorreu durante as décadas de 1930 e 1950 no Brasil e volta a fazer parte do cenário político em 2019 no Governo de extrema direita de Jair Messias Bolsonaro, o “mito dos pés de barro”.

isso, tendo a educação como estratégia, a participação da Igreja foi expressiva nos anos 1950”.

Diante do exposto, a Igreja se encarregou de promover Semanas Ruralistas, ocasiões em que se discutiam questões atinentes às condições de vida do homem do campo e sobre a pauta Reforma Agrária, com a participação de párocos rurais, fazendeiros, professores, estando ausentes dessas discussões os trabalhadores rurais, a quem diretamente interessavam tais pautas. Portanto, conforme destaca Barreiro:

A Igreja definiu que sua atuação deveria incidir na formação de lideranças, na criação de sindicatos rurais, na organização da comunidade e associações, ao mesmo tempo em que se promoveria a cristianização. Na visão da Igreja “a transformação do trabalhador em pequeno proprietário constituía a única saída para salvá-lo do comunismo. As propostas de reforma agrária nascidas dessa interpretação destinavam-se a formar uma classe de camponeses para se contrapor ao comunismo por meio da ampliação da formação dos pequenos proprietários, para salvar a propriedade privada (BARREIRO, 2006, p. 128).

Com base no exposto e tendo em vista a ênfase dada à educação rural para auxiliar na consecução de tais objetivos, questionamos a respeito de algumas incongruências contidas em tais formulações: como pensar mudanças que recairiam sobre a vida das populações rurais, sem que eles fossem chamados a discutir? Como pensar alternativas para promover a reforma agrária, num país historicamente marcado pela concentração de terras e de riquezas nas mãos de poucos, com a procrastinação da reforma agrária, e sem, contudo, alterar as estruturas sociais vigentes? No tocante à necessidade de reorganizar a vida do homem do campo, Barreiro (2006) afirma que:

Em diversas passagens, a CNER afirma ser preciso reorganizar a vida do camponês “nos níveis material e espiritual” para receber a organização em seus lares. A superação do atraso dos camponeses representou, dentre outras condições, a remodelação da casa, a aquisição de uma nova concepção de lazer, de tempo, como se portarem à mesa, que praticados na forma como eram concebidos constituíam fontes propiciadoras de doenças (BARREIRO, 2006, p. 129).

Excertos extraídos de relatórios elaborados por técnicos da CNER, eles descrevem o tipo das habitações utilizadas pelas populações campesinas, apontaram para a necessidade de reformas em vista a atender aos padrões de higiene considerados pela CNER. Para equacionar tal problema o programa propunha que as casas fossem remodeladas tanto nos aspectos de sua arquitetura como nas características internas da habitação. Barreiro cita um destes relatos:

Algumas casas apresentam relativa limpeza e razoável grau de habitabilidade, outras são verdadeiras pocilgas. Encontram-se ainda, casas

com chão batido, paredes de adobe, sem forro, iluminação deficiente, aeração insuficiente, divisão interna dos dormem no mesmo leito, utilizam-se dos mesmos objetos de higiene e bebem e comem em vasilhas comuns. O doente está em contato direto com as crianças, o sadio por pouco tempo continua a sê-lo (BARREIRO, 2006, p. 129-130).

Tal relato nos diz mais sobre as precárias condições estruturais de vida enfrentadas pelos trabalhadores rurais e suas famílias à época e que podem ser compreendidas pelos escassos recursos econômicos de que dispunham. O cenário descrito nos revela a escassez de posses e de acesso desta população a serviços básicos, como: saneamento básico, água tratada, serviços de saúde, todavia, entendemos que seria muito esperar que a educação por si só resolvesse todos estes problemas pela inculcação de novos hábitos, valores e modelos a serem observados, e que pudessem atender as exigências da modernização.

A CNER dispensava também especial importância ao papel desempenhado pela professora rural, tanto no que concerne ao trabalho por ela realizado em sala de aula, como em outros espaços. De acordo com Barreiro:

Cabia às professoras não só desenvolver suas atividades docentes, mas adquirir o preparo e treinamento necessários “para desempenharem o papel que lhes cabia de líderes em suas comunidades”. Os cursos de Treinamento de Professoras Rurais deveriam “capacitá-las a desenvolver, através de suas escolas, atividades educativas, com vistas à melhoria de condições higiênicas, sociais e econômicas das comunidades. A escola rural deveria constituir-se em “célula máter” na formação do lastro para a fixação de novas técnicas e progressos sociais (BARREIRO, 2006, p. 133).

Dentre as ações desenvolvidas pela CNER destaca-se também a oferta de “Cursos de Treinamento” voltados à agricultura, que tinham como objetivo “[...] substituir crenças e interpretações errôneas pelo conhecimento científico, empregando todos os recursos didáticos possíveis para a concretização dos objetivos: experimentação, demonstração” (BARREIRO, 2006, p. 134).

Entendia-se que através desses cursos, o conhecimento científico pudesse ser melhor assimilado pelos camponeses, uma vez que eram utilizadas técnicas de experimentação e demonstração ancoradas em bases científicas, com objetivo de romper com a resistência apresentada pelos camponeses a novos conhecimentos.

Sob tal perspectiva, escola e educação formal cumpririam dupla função: funcionariam como *locus* de legitimação de uma ordem de mudanças que estava em curso e a educação rural formal e informal cumpriria objetivos desenvolvimentistas delineados para o período, pautados em normas e valores dos conteúdos ministrados e pelos serviços extensionistas ofertados às comunidades rurais.

Assim, ao nos dispormos a compreender a importância da educação no campo brasileiro, devemos fazê-lo de forma a estabelecer relações entre aspectos políticos, econômicos e socioculturais que dão materialidade à realidade e que em cada recorte histórico apresenta aspectos particulares, podendo guardar traços de rupturas e continuidades entre um período e outro.

No período de 1956 a 1961, durante o Governo de Juscelino Kubistchek, a diretriz da política econômica desenvolvimentista, esteve orientada ao fortalecimento e expansão da industrialização brasileira, conforme ressalta Brum:

Além da construção de Brasília entre os setores que experimentam maior expansão destacam-se: indústria automobilística, siderurgia, energia elétrica, construção e pavimentação de rodovias, estradas de ferro, transportes aéreos, etc. A indústria – núcleo do programa – tem extraordinária expansão. Entre 1955 e 1961 a produção industrial cresceu 80% (em preços constantes) (BRUM, 1994, p. 101).

Ao analisar o Programa de Metas do Governo de Juscelino Kubistchek, Brum (1994), sublinha que:

Embora algumas metas tenham alcançado resultados apenas modestos, a realização do programa em seu conjunto pode ser considerada exitosa. A economia como um todo acelera seu ritmo de expansão. De 1957 a 1961 o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro cresce 7% e a renda *per capita* 3,8% ao ano, em média (enquanto nos dez anos anteriores a taxa média anual havia sido de 5,2% e 2,5% respectivamente) (BRUM, 1994, p. 100-101).

As transformações verificadas no âmbito das atividades em diversos setores, bem como nos processos produtivos propiciam a mobilidade populacional. Nesse movimento, as pessoas se deslocam motivadas pela esperança de alcançarem melhores condições de vida, e ainda, em busca de oportunidades de trabalho, de acesso à terra, à moradia, entre outros.

Conseqüentemente, no bojo de ações políticas forjadas pelo governo de Juscelino Kubistchek, durante a segunda metade da década de 1950, a transferência da capital federal do Rio de Janeiro para o Planalto Central Brasileiro, representou também uma estratégia para ocupar a vastidão de terras ainda desocupadas em áreas remotas do território brasileiro, e assim promover a interiorização e ocupação populacional destas. Segundo afirma Brum (1994):

No Governo JK o “slogan” da campanha – “50 anos em 5” – vai corporificar-se no arrojado Programa de Metas, em função do qual se articula a ação do governo, com o objetivo otimista de recuperar o atraso histórico e modernizar o país. [...] O Programa de Metas consistia no planejamento de 31 metas prioritárias distribuídas em seis grupos, e *dentre*

*estas*– a construção de construção de Brasília, a meta síntese (BRUM, 1994, 97, grifo nosso).

É diante desse quadro de importantes transformações econômicas impulsionadas pela industrialização na década de 1950, que a agricultura brasileira, passou a experimentar intensa modernização. Posteriormente ao processo de industrialização, estariam sedimentadas as bases materiais para o desenvolvimento da agricultura capitalista.

O processo de modernização da agricultura no Brasil iniciado em meados da década de 1960 e que se acentuou nas décadas seguintes 1960/1970 nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste brasileiro, trouxe consigo mudanças consideráveis na base técnica da produção, com a utilização de máquinas (tratores, arados, colheitadeiras, plantadeiras), insumos modernos (fertilizantes e agrotóxicos), utilização de sementes geneticamente modificadas, rações, medicamentos veterinários etc.

Esses acréscimos de técnica e ciência na produção possibilitaram conseqüentemente aumentar os rendimentos nos processos produtivos; todavia não resolveu, mas pelo contrário, tencionou as relações sociais de produção e a concentração de terras. A industrialização brasileira passou por um longo processo de transformação até a sua consolidação, alterou nesse sentido os padrões de organização da produção, as matrizes tecnológicas utilizadas, bem como, a demanda por tipos de produtos a serem produzidos. Nesse contexto, mudaram também as orientações estabelecidas para o sistema educacional brasileiro, com a finalidade de atender às demandas para a formação da força de trabalho solicitadas pelos processos produtivos instalados no campo e na cidade.

Ao longo deste capítulo pudemos observar a importância e o tratamento dispensado à educação da população do campo no período em tela, constatando-se uma forte relação entre o binômio educação-trabalho. Nesse sentido, dada a importância do desenvolvimento industrial na sedimentação das bases para o desenvolvimento do processo de “modernização da agricultura”, buscaremos no capítulo que segue identificar a forma como a educação da população rural brasileira foi orientada posteriormente à fase do nacional desenvolvimentismo.

### **3 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO RURAL DIANTE DA CORRELAÇÃO DE FORÇAS QUE MARCA O PERÍODO DA DITADURA CÍVIL-MILITAR E OS AVANÇOS SOBRE ESTA PAUTA APÓS PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO**

Se rememorarmos que até a década de 1960 a população brasileira foi eminentemente rural, ainda que distribuída de forma irregular pelo território, e que data também daquele período o processo de materialização do processo de industrialização que daria suporte ao desenvolvimento da “modernização da agricultura”, nos interessa compreender a forma como se desenvolveu e caracterizou o processo de escolarização da população rural durante o regime ditatorial, bem como dos avanços alcançados sobre a pauta da *Educação do Campo*, como política pública após a redemocratização do país.

Buscamos identificar os diferentes agentes, os Programas, Ações e Formas de Atuação destes na oferta da educação rural no período em questão, destacando as características mais relevantes. Tal compreensão nos interessa de modo particular tendo em vista que o objeto de investigação desta pesquisa diz respeito à oferta educacional aos filhos da classe trabalhadora no campo e na cidade, e que guarda forte relação entre educação e agricultura moderna (agronegócio), sendo promovida pelo SENAR, instituição esta que representa os interesses da classe patronal.

#### **3.1 FORÇAS QUE SE OPÕEM**

Durante o período compreendido entre os anos de 1961 e 1964, o Brasil se via cada vez mais envolvido em uma crise global. De acordo com Brum (1994, p. 122) as possibilidades de crescimento da economia brasileira estavam se esgotando e o país entrou em um período de estagnação e recessão com inflação acelerada que consumia os salários e achatava o poder aquisitivo da população, principalmente dos trabalhadores.

Para Ianni (1986) por se tratar de um período de crise, tornam-se mais evidentes os problemas cruciais, cuja origem remonta ao tipo de desenvolvimento econômico ocorrido no Brasil, num momento de aguçamento das contradições entre as classes sociais, tanto na cidade como no campo. De acordo com ele, “[...] essa foi uma época de intensa politização e

organização política das massas camponesas <sup>28</sup>, principalmente no Nordeste” (IANNI, 1986, p. 196).

Diante desse contexto de forte ebulição social surgiram “[...] várias manifestações populares em defesa de reformas estruturais da sociedade brasileira, o que acirrou a correlação de forças” (SANTOS; BEZERRA NETO, 2010, p. 116). Intensificara-se as tensões e lutas de classe, pois têm-se de um lado os movimentos sociais, os movimentos camponeses, operários e estudantes, e, de outro os setores conservadores da sociedade brasileira (políticos/imprensa). Diante desse contexto, os autores supracitados ressaltam que:

Os primeiros anos da década de 1960 marcaram a sociedade brasileira, de um lado, por uma severa e aguda crise política, caracterizada pela incapacidade do Estado em garantir a seletividade e reprodução da dominação política burguesa sobre a sociedade em sua estrutura institucional, de outro lado, por uma crise econômica, consignada à redução dos índices de investimentos e de entrada de capital externo, queda de taxas de lucro e galopante crescimento inflacionário, prejudicando os anseios burgueses no processo de acumulação do capital (SANTOS; BEZERRA NETO, 2010, p. 116).

Diante desse cenário em 31 de março de 1964 se instala no Brasil a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). De acordo com Ferreira Júnior e Bittar (2003, p. 334) tal data “[...] representa a mudança institucional mais grave da história do Brasil na segunda metade do século XX”. Em conformidade com as elaborações tecidas pelos autores:

A questão que se colocava para os golpistas era a seguinte: as classes subalternas, capitaneadas pela classe operária fabril, significavam uma ameaça para o processo contraditório e complexo do desenvolvimento e modernização do capitalismo brasileiro (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008, p. 334).

De acordo com Santos e Bezerra Neto (2015), o Golpe de Estado que instaurou a Ditadura Civil-Militar no Brasil em 1964, foi

---

<sup>28</sup> Dentre os movimentos sociais que eclodiram naquele período destacam-se as ligas camponesas, constituídas por associações de trabalhadores rurais (parceiros, arrendatários) criadas inicialmente no estado de Pernambuco, posteriormente na Paraíba, no estado de Rio de Janeiro, Goiás entre outras regiões do país, em prol da reforma agrária e de melhores condições de vida no campo. As ligas camponesas foram precedidas por movimentos com características idênticas, mas que em razão do isolamento não tiveram a mesma repercussão social e política, todavia, realizaram intensa atividade no período compreendido entre 1955 e 1964. Criado em 1º de janeiro de 1955 e autodenominado Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco (SAPPP), o movimento foi posteriormente nominado pelos setores conservadores, pela imprensa e na Assembleia como “Liga”, pois estes setores da sociedade temiam que tal movimento fosse uma nova roupagem das ligas que haviam sido organizadas entre (1945-1947) sob influência do Partido Comunista Brasileiro, à época Partido Comunista do Brasil. Vide: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/ligas-camponesas>. Acesso 12 de dez. de 2020.

[...] organizado pela aliança entre burguesia industrial e financeira (nacional e internacional), o capital mercantil, os latifundiários, a intelectualidade tecnocrática e os militares. Os primeiros anos da Ditadura Civil-Militar foram marcados pela repressão, coerção e supressão de direitos civis e políticos da população brasileira, sob justificativa de ajustar o campo político ao campo econômico, na perspectiva de promover o desenvolvimento capitalista de acordo como as orientações do capital internacional, mais especificamente, da assessoria técnica, inicialmente representadas pelos contratos firmados entre *United States Agency for International Development* (USAID)<sup>29</sup> e Ministério da Educação (MEC) para adequar o campo educacional às necessidades requeridas pelo projeto desenvolvimentista econômico dos generais-presidentes (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 183).

Diante do exposto, “[...] a educação no âmbito do regime militar foi concebida como instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan “Brasil Grande Potência”” (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008, p. 336).

Para os autores a política educacional do período compreendido entre 1964 e 1985 (período que durou a ditadura civil-militar), estava associada organicamente ao “[...] modelo econômico que acelerou, de forma autoritária, o processo de modernização do capitalismo brasileiro”. Diante desse quadro, as reformas educacionais implementadas estavam inseridas num contexto histórico, que marcava a transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial, cujas transformações societárias estavam em curso desde a década de 1930 (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008, p. 336). Ao tratar sobre as políticas educacionais neste período Romanelli (2010) ressalta que:

Se o significado da educação como fator de desenvolvimento foi percebido desde o início da implantação do novo regime, isso não foi demonstrado, pelo menos em toda a sua plenitude, senão a começar de 1968. Como esse ano assinala também o início de mudanças mais profundas na vida da sociedade e da economia – já que foi a época em que a expansão foi retomada de forma mais acelerada – pode se perceber que o sistema educacional foi marcado por dois momentos nitidamente definidos em sua evolução a partir de 1964 (ROMANELLI, 2010, p. 202).

Completando esse raciocínio Ferreira Júnior e Bittar (2008) destacam que:

Na esteira desse processo, o regime militar implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei n.5540, que reformulou a universidade, e a de 1971, a Lei n. 5.692, que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus, pois ambas tinham como escopo estabelecer uma ligação orgânica entre o

---

<sup>29</sup>Importante destacar que os acordos firmados entre MEC/USAID tinham como objetivo fortalecer o setor rural, em vista de torná-lo mais produtivo e integrado a indústria. Nesse sentido, a promoção de ações extensionistas orientadas por agências norte-americanas buscavam difundir a importância de assegurar a produção de alimentos e matérias-primas em países latino-americanos, incluindo aqui o Brasil (SILVA, s/d) citado por Santos; Bezerra Neto (2015).

aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção (FERREIRA JÚNIOR E BITTAR, 2008, p. 335).

No que concerne às reorientações estabelecidas à política educacional durante o período da Ditadura Civil-Militar e a forma como estas chegam para a educação rural, Santos e Bezerra Neto (2015) destacam que:

A Constituição da República Federativa do Brasil, outorgada em 24 de janeiro de 1967, esteve muito próxima do contido nos textos constitucionais de 1934, 1937 e 1946. Boa parte das especificações sobre educação foi reeditada, ficando muito mais alinhada aos dispositivos expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 do que à legislação autoritária e coercitiva do estado de exceção (Atos Institucionais). As principais medidas para a reforma da educação, orientadas e supervisionadas pelos técnicos da USAID, foram efetivadas com a promulgação da Lei n. 5.540, de 29 de novembro de 1968, ao “fixar as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” e, da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “fixou as diretrizes e bases para os ensinos de primeiro e segundo graus” (SANTOS E BEZZERRA NETO, 2015, p. 183).

No tocante a educação rural os autores ressaltam os destaques na Lei n. 5.692/71 nos seguintes dispositivos:

[...] §2 do Artigo 11: na zona rural, a instituição escolar “poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas de plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino”; Artigo 49: “os proprietários rurais que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e filhos destes, ficam obrigados a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades (SANTOS; BEZZERRA NETO, 2015, p. 183-184).

Ao discorrer sobre os acordos firmados entre MEC/USAID e a definição da política educacional brasileira durante o período em tela, Romanelli (2010) ressalta que:

As forças produtivas e as relações de produção características do capitalismo somente se concretizam e expandem num universo de valores, idéias, noções e doutrinas apropriado. Nenhum Estado capitalista, portanto, pode prescindir de uma ideologia de justificação que dá conteúdo e substância à sua ação. Num país dependente, a essa ideologia, evidentemente alimentada pelas camadas ou grupos detentores de poder, corresponde, senão a ideologia alimentada pelas camadas dirigentes dos países centrais, pelo menos reflexo dela (ROMANELLI, 2010, p. 216).

Os acordos firmados entre MEC/USAID, assinados e executados entre 1964 e 1971, influenciaram as reformas educacionais da ditadura, alcançando todos os níveis de ensino.

Tais acordos previam assessoria técnica americana para o planejamento do ensino e treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos.

De acordo com Saviani (2013a) a perspectiva pedagógica que orientava a assessoria americana pode ser definida como tecnicista caracterizada pela ênfase nos métodos e técnicas de ensino, na valorização do planejamento para racionalização dos investimentos, vislumbrando o aumento da produtividade.

Assim, em vista de ampliar a difusão da fundamentação ideológica que orientou a ditadura civil-militar, Santos e Bezerra Neto (2015) destacam que naquele período foram intensificados trabalhos ligados à:

Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) nas comunidades camponesas com a criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), que tinha por atribuição prestar assistência técnica integral aos projetos de reforma agrária “em colaboração com os órgãos estaduais pertinentes aos proprietários rurais aí existentes, desde que constituídos em cooperativas”(BRASIL, 1964, Artigo §§ 3 e 4); e do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) com a finalidade de “promover o desenvolvimento rural nos setores de colonização, da extensão e do cooperativismo (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 184).

Ferreira Júnior e Bittar (2008) reforçam ainda que:

[...] a defesa dos intelectuais orgânicos da ditadura militar sobre o papel dos tecnocratas no âmbito do Estado brasileiro estava diretamente relacionado à supressão das liberdades democráticas e célere modernização das relações capitalistas de produção, isto é, sem democracia era impossível criticar, fiscalizar e controlar as decisões econômicas e sociais adotadas pelos tecnocratas, em relação às políticas implementadas pelos governos que se sucederam entre 1964 e 1985 (FERREIRA JÚNIOR E BITTAR, 2008, p. 342).

Na década de 1970, por força do Decreto Lei n. 1.100/1970<sup>30</sup>, foram extintos o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) e o Grupo Executivo da Reforma Agrária (GERA), sendo criado em substituição por este mesmo Decreto o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). De acordo com os Artigos 1º e 2º do referido decreto, o INCRA é uma entidade autárquica, vinculada ao Ministério da Agricultura; com a extinção do IBRA, INDA e do GERA todos os direitos, competência, atribuições e responsabilidades dos mesmos passam para o INCRA (BRASIL, 1970). Santos e Bezerra Neto (2015) discorrem:

---

<sup>30</sup> Brasil, 1970. Decreto Lei n. 1.100, de 9 de julho de 1970. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/De11110.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De11110.htm)

O INCRA enfrentou sérias dificuldades para coordenar a extensão rural em nosso país, produzindo por efeito, a estatização do Sistema Brasileiro de Extensão Rural com a promulgação da Lei n. 6.126/1974, que autorizou a Ditadura Civil-Militar a instituir a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), vinculadas ao Ministério da Agricultura, com personalidade jurídica de direito privado e patrimônio próprio. A EMBRATER juntamente com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) poderia dar suporte financeiro às instituições estaduais oficiais que atuassem em Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e pesquisa agropecuária (BRASIL, 1974, Artigo 5 apud SANTOS, BEZERRA NETO, 2015, p. 184).

Ferreira Júnior e Bittar (2008, p. 342-343) asseveram que “[...] foi depois de 1964, com a implantação da ditadura militar, que a tecnocracia começou a tomar vulto no âmbito do Estado brasileiro”. Santos e Bezerra Neto (2015) colocam em relevo que naquele período as estratégias utilizadas para tentar:

[...] fixar e manter o homem no campo e impedir o expansionismo dos movimentos sociais e das lutas camponesas ficou sob a responsabilidade e ação de instituições setoriais, como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e Superintendência do Desenvolvimento da Região Centro-Oeste (SUDECO) contrapondo-se, efetivamente, à educação de cunho popular. Os recursos destinados à educação concentraram-se no treinamento vocacional e em Programas de Integração Nacional: Programa de Redistribuição de Terras (PROTERRA); Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (POLAMAZONIA); Plano de Desenvolvimento do Cerrados (POLOCENTRO); Projeto de Desenvolvimento da Bacia Lagoa Mirim (SANTOS; BEZERRA NETO, 2015).

Isto posto, é possível dizer que as Superintendências, bem como as ações e programas de cunho educacional desenvolvidas no interior de cada uma destas, constituíram em estratégia adotada pelo Estado para controlar a dinâmica do campo, dos assentamentos, da expansão produtiva, mitigando a mobilidade populacional durante o período em questão. Contingenciando os movimentos sociais e lutas camponesas, ofertando ao mesmo tempo, educação informal por meio dos treinamentos vocacionais (agrícolas e industrial) a população. Germano (2005) apud Santos e Bezerra Neto (2010) destaca que o interesse e a preocupação dos militares com o campo educacional no Brasil se manifestaram por meio

[...] da repressão a professores e alunos “indesejáveis” ao Regime através do controle político e ideológico do ensino, visando à eliminação do exercício da crítica social e política, para obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação. A atuação do Estado na área da educação revestiu-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduz a misologia, ou seja, à negação da razão, e

mesmo ao terrorismo cultural (GERMANO, 2005, p. 105 apud SANTOS E BEZERRA NETO, 2010, p. 119).

Assim, os dispositivos ideológicos, criados durante o regime ditatorial, fundada na “Ideologia da Segurança Nacional”, desenvolveu mecanismo de justificação e legitimação do poder autoritário, que historicamente marcam regimes ditatoriais. Santos e Bezerra Neto (2015) afirmam que durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985), uma série de projetos voltados à educação rural foi desenvolvido<sup>31</sup>, os autores discorrem sobre o:

Programa Diversificado de Ação Comunitária do Movimento de Alfabetização (PRODAC/MOBRAL), o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC), Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL) (SANTOS; BEZERRA NETO; 2015, p.184)

Conforme assevera Oliveira (1989) o MOBRAL pode ser compreendido como uma das maiores iniciativas governamentais no que tange a alfabetização de adultos no país, todavia, o autor destaca que pouco se sabe sobre suas origens. Em tese, conforme ressalta este autor tal movimento destinou-se a “[...] preparar grandes contingentes de mão-de-obra semiqualficada para a integração do mercado de trabalho em expansão e assegurar a adesão das classes populares ao projeto governista” (OLIVEIRA, 1989, p. 9).

Entretanto, Santos e Bezerra Neto (2015) alertam que o MOBRAL (2015, p. 184) [...] buscou cooptar as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e incorporá-las no âmbito do Estado. Tal Programa:

em verdade, se constituiu em instrumento da Ditadura Civil-Militar para controlar a população brasileira. Inicialmente focalizado na alfabetização, o MOBRAL estruturou-se nos centros urbanos e em comunidades rurais onde existia significativa tensão social e luta pela terra sob o pressuposto de reduzir e/ou eliminar o analfabetismo das populações locais, mas “em realidade, procurava identificar focos cruciais de conflitos para que o Estado pudesse administrá-los ou “preventivamente” adotar medidas acauteladoras, tornando qualquer reivindicação social ilegítima (TRAGTENBERG, 2004, apud SANTOS; BEZERRA NETO, 2015, p. 185).

Conforme Decreto Lei n. 77.354/1976<sup>32</sup>, foi criado no âmbito do Ministério do Trabalho, o SENAR, cuja finalidade conforme consta no Artigo 2º do referido decreto, nos Incisos: I- organizar e administrar, em todo o território nacional, diretamente ou em colaboração com órgãos e entidades públicas ou particulares, programas de formação rural; II

<sup>31</sup> Para conhecer outros projetos e campanhas voltados ao atendimento da educação rural, consulte o trabalho intitulado As origens do Mobral: 1967-1970, elaborado por José Luiz Oliveira (1989).

<sup>32</sup> BRASIL (1976) Decreto Lei n. 77.354, de 31 de março de 1976, dispõe sobre a criação do SENAR, no âmbito do Ministério do Trabalho.

– estabelecer e difundir metodologias adequadas à formação profissional rural; III – elaborar e difundir recursos adequados à preparação da mão-de-obra rural; IV – organizar e divulgar documentação relativa à formação profissional rural; V – assistir as empresas agrícolas na elaboração e execução de programas de formação profissional para o seu pessoal, em todos os níveis; VI – colaborar, com organismos nacionais e internacionais em atividades pertinentes à formação profissional rural (BRASIL, 1976).

O Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) foi um programa educativo-cultural, lançado pelo MEC no ano de 1989, voltado ao atendimento da população rural, mas que envolvia para sua realização a participação de estados e municípios (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1984). Conforme destacam os autores, o plano geral elaborado para o desenvolvimento do PRONASEC foi formulado com base nos seguintes aspectos: emprego e renda; participação organizada nas decisões; propriedade da terra e habitação; infraestrutura e serviços urbanos (água, esgoto, luz, escola, transporte etc.); educação e saúde. De acordo com os autores supracitados, consistia como meta do PRONASEC:

“[...] a valorização do trabalho como conteúdo educacional e como processo a partir do qual se desenvolvem atividades educacionais. A ação educativa deve relacionar educação, trabalho produtivo, vida comunitária e cultura” (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1984, p. 72).

Em pesquisa realizada pelos referidos autores, junto a equipes que estiveram envolvidas com a execução do PRONASEC, destacou-se que um dos maiores problemas observados foi a dificuldade de “compatibilização” entre quatro programas destinados a áreas rurais, sendo eles: Promunicípio, Polonordeste, Edurural e PRONASEC. Para os executores, a solução para tal problema seria transformar os referidos Programas em linhas de crédito, e as próprias Secretarias de Educação se encarregarem de definir projetos que atendessem as particularidades locais. Na perspectiva apresentada pelos executores, sendo tais Programas concebidos na esfera federal, pressupunham critérios de definição de áreas ou de atividades nem sempre consoantes as realidades locais.

Dentre as críticas recorrentes ao PRONASEC destacam-se: sendo o Programa “imposto” de cima para baixo, sua implantação ocorria sem preparação, evidenciando a falta de diálogo entre formuladores e executores. O atraso no repasse de verbas destinadas ao Programa, por vezes resultava na impossibilidade de cumprir planos de trabalho, retardo em cronogramas estabelecidos; somava-se a isto, a inexistência de avaliação, o que dificultava acompanhar e controlar os efeitos dos resultados obtidos a partir das experiências

desenvolvidas. O desconhecimento de experiências realizadas em outros estados da federação, gerou entraves a troca de experiências em vista de ampliar a visão regional de problemas comuns.

De acordo com Calazans; Castro e Silva (1984) o PRONASEC, apesar de ser um projeto ambicioso, confiado a estruturas tradicionais, em cujas práticas já estão definidas funções clássicas, seria necessário que houvesse uma participação mais efetiva (não apenas consultiva) de outros ministérios, com a recomendação da necessidade de um preparo cuidadoso das estruturas coordenadoras, executoras e avaliadoras do Programa e dos Projetos.

Já o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL), criado pelo Decreto n. 85.287, de 23 de outubro de 1980<sup>33</sup>, tinha como objetivo conforme consta no Artigo 2º do referido decreto: expandir as oportunidades educacionais e melhorar as condições da educação no meio rural do Nordeste, fortalecer os processos de planejamento e administração educacional. Tal programa foi criado, conforme sublinha o Artigo 1º, em vista a cumprir compromissos do Contrato MEC/BIRD n. 1.867/BR/1980, celebrado em julho de 1980 entre o Governo da União e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (BRASIL, 1980).

Conforme afirmam Santos e Bezerra Neto (2015, p. 186) “[...] o EDURURAL, atuou como instrumento do Estado para dirimir as tensões e possíveis conflitos sociais produzidos pela pobreza das populações rurais.”

Ferreira Júnior e Bittar (2008, p. 343) destacam a ideologia tecnicista como característica do projeto de educação que vigorou durante o período do regime militar, servindo, portanto, como invólucro mistificador do projeto “Brasil Grande Potência”. Durante esse período, os governos dos generais-presidentes buscaram estabelecer uma gestão composta por técnicos, com base no fortalecimento centralizador do Poder Executivo e pautado em ações administrativas de viés econômico em detrimento aos aspectos políticos sociais. Para os referidos autores, no que concerne:

[...] à questão educacional, os tecnocratas defendiam como pressuposto básico a aplicação da “teoria do capital humano”, como fundamentação teórico-metodológica instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade (FERREIRA JÚNIOR, BITTAR, 2008, p. 343).

---

<sup>33</sup> BRASIL (1980) Decreto Lei n.85.287, de 23 de outubro de 1980, cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste, e dá outras providências.

Cunha (1980) ao analisar as medidas voltadas à política educacional, e os processos sociais situados na confluência do produto da escola com o desempenho da ocupação, coloca em destaque que:

A alfabetização de grandes massas de trabalhadores terá a função econômica de unificar, em termos de posse de um requisito educacional, a oferta de força de trabalho, incorporando ao mercado urbano as massas rurais e as que forem expulsas do campo. Nas cidades, incorporará ao setor industrial do mercado, bem como ao terciário moderno, os contingentes subempregados do setor de serviços, da construção civil, dos transportes e dos biscateiros. Com isso, ampliará o exército industrial de reserva, que por sua vez, permitirá a continuação do processo de acumulação de capital e a queda, a manutenção ou, na pior das hipóteses, a lenta elevação dos salários relativamente ao ritmo de crescimento da taxa de lucro. Essa função não é manifesta em qualquer dos textos que tratam do programa de alfabetização de massa (CUNHA, 1980, p. 286).

Nesse sentido, a teoria do capital humano constitui-se como “seiva ideológica que alimentava o projeto societário materializado sob o slogan Brasil Grande Potência” (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008, p. 344). No que concerne à definição e implementação de políticas públicas voltadas à educação, e de modo particular, ao atendimento da educação rural, durante quase todo o século XX, as políticas educacionais tiveram caráter apenas compensatório, alinhadas aos interesses e pressões externas do capital internacional.

Internamente as tentativas de ruptura com esse quadro é marcada pela emergência no contexto da educação brasileira (fins da década de 1990) da Educação do Campo, que surge a partir da organização e tensionamento dos trabalhadores do campo que organizados coletivamente em diversos movimentos sociais, passam a requisitar do Estado um projeto de educação que fosse pensado por e a partir das necessidades e realidades desses sujeitos (CALDART, 2009).

No Quadro 1, tem-se uma síntese dos Programas e Ações criadas e desenvolvidas no âmbito do Estado voltados ao atendimento da educação da população rural durante o período em tela. Tal síntese auxilia o leitor a identificar os Programas e Ações que incidiram sobre educação rural, destaque aos aspectos mais relevantes no interior de cada um deles, o caráter técnico, compensatório e voltado à formação do trabalhador rural (por meio da extensão rural), portanto, um projeto de educação bastante comprometido com o projeto societário vigente à época.

Guardadas as proporções, observamos que embora na contemporaneidade ao menos no plano discursivo tenha se buscado por uma educação de caráter emancipatório, muitas das

características observadas no interior dos Programas que foram desenvolvidos naquele momento, nas duas últimas décadas reaparecem com um novo verniz em Programas educacionais fortemente orientados para o desenvolvimento econômico; ações extensionistas voltadas à formação do trabalhador rural e de propostas formativas que se realizam em pleno século XXI, observando-se, portanto, um *continuum*.

É diante deste cenário que a educação para a população do campo se realiza. Conforme compreensão desenvolvida por Medeiros (1989, p. 15), em razão do esgotamento do denominado “milagre econômico” experimentado pela economia brasileira entre 1969 e 1973, já no final da década de 1970 ocorreram inúmeras manifestações de massa nas cidades brasileiras pedindo a realização de eleições diretas para presidente diante dos sinais de esgotamento do regime militar.

**Quadro 1-** Programas e Ações Criados pelo Estado para Atendimento da Educação Rural

Ano	Reformas educacionais/projetos e programas que incidiram sobre a educação rural	Aspectos importantes
1959	SUDENE	O primeiro plano de ação da SUDENE não incluía ações na área educacional, mas no segundo plano passa a destinar 6% de seus recursos para esta área, direcionados ao treinamento vocacional agrícola e industrial, para a preparação de recursos humanos nos estados e municípios e para programas universitários e pré-universitários.
	As ações de instituições setoriais: SUDENE - 1959 SUDESUL - 1967 SUDAM - 1966 SUDECO - 1967	As Superintendências regionais desempenharam papel importante para fixar e manter o homem no campo impedindo o expansionismo dos movimentos rurais e das lutas camponesas.
Anterior a 1964	O Programa Nacional de Alfabetização realizado com o método Paulo Freire -	O método utilizado que havia comprovado sua eficácia em algumas experiências realizadas no Nordeste.
	Movimento de Educação de Base	O MEB foi criado em 1961, como uma entidade nacional de coordenação das diversas experiências realizadas pela Igreja Católica no âmbito da educação de base. Por meio das emissoras de rádio católicas. Sob influência do pensamento social cristão. De acordo com Oliveira progressivamente e sob influências das equipes técnicas que atuavam à época, o Movimento foi sendo moldado a uma posição reformista que procurava combater os efeitos nocivos de uma estrutura social desumanizante, para uma posição cada vez mais revolucionária de combate a essa própria estrutura. Posteriormente ao Golpe de 1964 o MEB conseguiu se manter em razão da proteção hierárquica da igreja, entretanto, precisou ser reformulado se ajustando à ideologia oficial, em 1967.
1964	Assistência Técnica e Extensão Rural Ater/IBRA	Tinha por atribuição prestar assistência técnica integral aos projetos de reforma agrária.
1968	Reforma Universitária Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968	“Ao fixar as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média”.
1971	Reforma de Educação Básica, institui o sistema nacional de 1º e 2º graus. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Os destaques para a educação rural no escopo desta Lei estão contemplados no §2 do Artigo 11 e Artigo 49.
1974	EMBRATER. Lei n. 6.126/1974 autoriza o Poder Executivo a instituir a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMBRATER. EMBRAPA.	A Lei n. 6.126/1974 e o Decreto 75.373/1975 dispunham que a EMBRAPA e a EMBRATER atuariam de forma coordenada para executar a política nacional de extensão rural, podendo participar de empresas estatais. Poderia dar suporte financeiro às instituições estaduais oficiais que atuassem em Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER).
1967	MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Lei n. 5.379, 15 de dezembro de 1967.	Propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos visando conduzir a pessoa humana a adquirir técnica de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-lo à sua comunidade, permitindo melhores condições de vida. Um programa de cunho ideológico ajustado ao regime ditatorial.
1975	PRODAC – Programa Diversificado da Ação Comunitária.	Programa criado no interior do MOBRAL em vista de dar continuidade ao mesmo. O

		PRODAC constitui-se num programa voltado à formação da mão de obra e colocação no mercado de trabalho, foi implantado experimentalmente a nível nacional em 1975, atingindo 78 municípios.
1963	PIPMOA – Programa Intensivo de Mão de obra Agrícola	Sem informações.
1966	CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária. Criado pela Res. N. 52/65U, do Conselho Universitário da UFRN.	Trata-se de um Programa de Extensão Universitária como propósito de “participar do esforço comum, fazendo aglutinar energias e somar recursos materiais e humanos, com base na estrutura e na nova orientação extensionista das Universidades modernas: aproveitar a vocação patriótica dos moços para a prestação de serviços às populações do interior visando ao desenvolvimento e integração do país.”
1991	SENAR – Serviço Nacional de Formação Profissional Rural. Lei n. 8.315, de 23 de dezembro de 1991.	Com o objetivo de organizar, administrar e executar em todo o território nacional o ensino da formação profissional rural e a promoção social do trabalhador rural, em centros instalados e mantidos pela instituição ou sob forma de cooperação, dirigida aos trabalhadores rurais.
1980	PRONASEC – Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais	O PRONASEC - Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio rural, instituído pelo governo militar trabalhava com a participação da comunidade, com a ampliação das oportunidades de renda, de suas manifestações culturais e visava a inclusão dessas pessoas na previdência social e no ensino formal.
1980	EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste, instituído pelo Decreto n. 85.287, 23 de outubro de 1980, para executar o Acordo n. 1.867/BR firmado entre Governo Brasileiro e BIRD.	Objetivo do programa: expandir as oportunidades educacionais e a melhoria das condições de educação no meio rural do Nordeste, bem como o fortalecimento do processo de Planejamento e Administração educacional.

Fonte: SANTOS (2016); OLIVEIRA (1989); SANTOS & BEZERRA NETO (2015); BRASIL (1979); BRASIL (1982). Org.: ALVES (2020)

Embora, tivesse ocorrido naquele período crescimento considerável da economia, não houve distribuição de renda, acirrando ainda mais as desigualdades sociais no país. A partir de 1974 o crescimento econômico sofreu uma desaceleração, em função da crise mundial do petróleo<sup>34</sup>, fato este que fez aumentar os preços do petróleo no mercado mundial, afetando diretamente a economia brasileira.

É diante desse contexto que diversos setores da sociedade passaram a empreender lutas que tornavam mais visíveis as contradições sociais que se acumularam durante os “anos de chumbo”. De acordo com Medeiros (1989):

Reaparecem as greves, muitos sindicatos renovaram suas práticas, trazendo não só novas formas de expressão como também uma crítica radical à estrutura sindical. A luta pela anistia e condenação econômica ganharam fôlego. [...] as lutas no campo se diversificaram e se intensificaram, trazendo à cena política não só a sempre renovada luta pela terra, mas também greves de assalariados – em diversas regiões, luta dos pequenos produtores modernizados e integrados por melhores preços para seus produtos (MEDEIROS, 1989, p. 15).

Na mesma linha dos argumentos apresentados por Medeiros (1989), Reis (2011, p. 277) destaca que, a partir da metade da década de 1970, a sociedade brasileira começou a reagir contra o autoritarismo e a desafiar a repressão por parte do Estado. Demandas sociais urgentes e reprimidas tornaram-se bandeiras de luta por parte dos movimentos sociais e sindicais ocorrendo mobilizações de massa pela redemocratização do país, impactando a conscientização popular pela reivindicação de direitos sociais básicos. Dando materialidade a este processo, Vendramini (2015) afirma que:

Na década de 1980, há uma pressão por parte dos movimentos sociais para que a educação rural seja pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. Passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, movimentos sociais, organizações comunitárias, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da igreja identificados com a Teologia da Libertação e a as organizações ligadas à Reforma Agrária (VENDRAMINI, 2015, p. 55-56).

Assim, é diante deste contexto que como:

Fruto das pressões populares, a Carta Magna de 1988 proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, constituindo a educação como um direito público subjetivo, independente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Desse modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação passam a abranger todos os níveis e modalidades de ensino, ministradas em qualquer parte do país (REIS, 2011, p. 277).

---

<sup>34</sup>Confira O Desenvolvimento Econômico Brasileiro, A. J. Brum (1994).

Após longos anos de repressão e violência praticados pela Ditadura Civil-Militar e de um quadro marcado por forte descontentamento social em relação ao referido regime, os movimentos sociais começam a se reorganizar marcando posição, e mesmo que parcialmente muitas de suas pautas foram contempladas no texto Constitucional de 1988, após a reabertura democrática do país. De forma organizada os movimentos sociais ligados ao campo, passaram a requisitar do Estado um projeto de educação para os povos que vivem e trabalham no campo brasileiro, pensado a partir de suas realidades, de seus sujeitos, dos aspectos de suas culturas, por seu modo de vida, por suas especificidades.

A partir de então, ainda que permeada por algumas contradições é que podem ser observados alguns avanços e possibilidades para a reorientação na definição e formulação de políticas públicas e programas educacionais direcionados ao atendimento da educação que se desenvolve no campo.

### 3.2 NOVAS POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO A PARTIR DO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS

Conforme posto anteriormente é no bojo do processo de redemocratização do país, que a Educação do Campo<sup>35</sup> vai tomando forma e conquistando espaços, e isto se deve à mobilização dos trabalhadores rurais. Nesse sentido, Vendramini (2015) assevera que:

Com o fim da longa ditadura militar no Brasil (1964-1985), observamos a retomada dos sindicatos e movimentos sociais. Na cidade, as lutas dos trabalhadores metalúrgicos do ABC paulista, a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), e do Partido dos Trabalhadores são exemplares. No campo, diversos movimentos sociais de luta pela terra e pela reforma agrária emergem diante da enorme migração rural iniciada nos anos de 1930, do endividamento e do empobrecimento dos pequenos agricultores, do aumento do número de trabalhadores sem-terra frente a um modelo agrícola centrado na produção monocultora e extensiva, dependente do consumo de agrotóxicos e do uso de maquinários fornecidos por empresas estrangeiras (VENDRAMINI, 2015 p. 54-55).

Nessa mesma direção Oliveira e Campos (2012) acrescentam:

O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos de 1980, [...] participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a Educação do Campo. A educação como direito de todos ao acesso e à permanência na escola, está consagrada na Constituição brasileira (Art. 206), que indica a necessidade de

---

<sup>35</sup> Caldart (2009).

elaboração, financiamento, implementação e avaliação de políticas mantidas pela União, estados e municípios (OLIVEIRA E CAMPOS, 2012, p. 237).

Sob tal aspecto, Santos (2016, p. 34) assevera que compete ao Estado, a responsabilidade jurídica em viabilizar o direito à educação e garantir sua oferta a todos, conforme especifica a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/1996. Ao tratar sobre o arcabouço legal brasileiro que fundamenta a implementação de políticas públicas que atendam às particularidades da vida rural, Hage (2011) destaca que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), em seus Art. 23 e 28, estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente, indicando a possibilidade de definirmos o currículo, a organização da escola, o calendário escolar e metodologias considerando as necessidades dos estudantes fazes às especificidades do ciclo agrícola, das condições climáticas; e do trabalho no campo (HAGE, 2011, p. 2).

Tagliavini e Tagliavini (2020) apontam ainda que em complemento à LDBEN n. 9394/1996, a Resolução n. 01, de 03 de abril de 2002 do CNE/CEB que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, apresenta algumas especificidades no tocante a: flexibilidade do Projeto Pedagógico das escolas localizadas no campo; adequação do calendário escolar que não necessariamente precisa coincidir com o calendário civil; as atividades pedagógicas que podem ser realizadas em diferentes espaços-tempo. Tais Diretrizes orientam que se estabeleçam relações com os movimentos sociais e com a comunidade local; sendo ainda previsto a importância da gestão democrática nas escolas e a formação adequada aos professores para a educação no campo.

Nessa direção, os avanços sobre a pauta da Educação do Campo podem ser compreendidos à luz das mobilizações sociais que datam de fins da década de 1990, quando os movimentos sociais ligados ao campo, e de modo particular o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST - apoiados por outros setores da sociedade, passaram a pressionar o Estado e suas diversas esferas administrativas no sentido de fazê-lo elaborar e implementar políticas públicas e programas educacionais voltados ao atendimento da modalidade Educação do Campo (CALDART, 2009; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011). Em conformidade com Caldart (2009):

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao “atual estado de coisas”: movimento prático,

de objetivo e fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p. 40).

Diante do exposto, entendemos ser relevante destacar mesmo que de forma sucinta, alguns aspectos que nos ajudam a entender as motivações que levaram os camponeses naquele período histórico a se organizarem socialmente e a lutarem por terra, trabalho e educação. A concentração fundiária, a expropriação dos trabalhadores e a crescente violência no campo, derivadas dos conflitos agrários são elementos basilares para tal compreensão. Ao tratar sobre a concentração fundiária no Brasil e as inúmeras contradições que tal questão encerra Oliveira (2001) afirma que:

[...] a concentração da propriedade privada da terra no Brasil não pode ser compreendida como uma excrescência à lógica do desenvolvimento capitalista. Ao contrário, ela é parte constitutiva do capitalismo que aqui se desenvolve. Um capitalismo que revela contraditoriamente sua face dupla: uma moderna no verso e outra atrasada no reverso (OLIVEIRA, 2001, p. 186-187).

Embora a expressão “modernização da agricultura” seja amplamente utilizada na literatura científica brasileira, importa dizer que tal processo ocorreu sem romper com a estrutura fundiária, altamente concentrada, com olhar nas transformações apenas na base técnica da produção agrícola que experimentou acréscimos de técnica-ciência. Nesse sentido, contraditoriamente:

[...] o desenvolvimento capitalista que concentra a terra, concomitantemente, empurra uma parcela cada vez maior da população para áreas urbanas, gerando nas mesmas uma massa cada vez maior de pobres e miseráveis. Mas, ao mesmo tempo, esta exclusão atinge também o próprio campo (OLIVEIRA, 2001, p. 188).

Dando concretude ao acima exposto, observa que ao longo de todo o processo histórico de ocupação do território brasileiro, pululam situações de conflito e violência<sup>36</sup>, isto desde as origens, a propósito “[...] violência tem sido a principal característica da luta pela terra no Brasil” (OLIVEIRA, 2001, p. 191).

Em conformidade com o referido autor, durante os anos de 1980 em decorrência da maior pressão social realizada pelos camponeses em sua luta pela terra, viu-se aumentar os índices de violência no campo, entretanto, a sociedade civil mobilizava-se na direção da abertura política. Mapeamento realizado pela Comissão Pastoral da Terra sobre vítimas fatais

---

<sup>36</sup> Confira Oliveira (2001).

de conflitos ocorridos no campo evidenciam o aumento no número de assassinatos na região do Bico do Papagaio, Maranhão e Pará. São marcas dessa violência contra trabalhadores rurais sem-terra os massacres de Corumbiara<sup>37</sup> e de Eldorado dos Carajás<sup>38</sup>, conforme nos lembra Oliveira (2001).

Tomando de empréstimo as palavras de Oliveira (2001, p. 193, grifo nosso) “[...] se a violência gera morte, gera também as formas de luta contra a morte. [...], e **nesse sentido**, o MST é produto dessa contradição”. Assim, para o MST tão importante quanto lutar pelo direito à terra, ao trabalho liberto e por transformações sociais, consiste também como pauta de luta do movimento a garantia do direito de acesso ao conhecimento, em vista de consolidar a democracia.

Diante de tal perspectiva é que o movimento tem buscado somar esforços, em vista de garantir o acesso de crianças, jovens e adultos acampados e assentados da reforma agrária, à educação pública, gratuita e de qualidade (MST<sup>39</sup>, 2019). De acordo com as elaborações desenvolvidas por Caldart (2009), o protagonismo no processo de criação da Educação do Campo é “[...] dos ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” (CALDART, 2009, p. 40-41).

Gohn (2011) ao refletir sobre o caráter educativo propiciado pelas ações que se desenvolvem no interior dos movimentos sociais argumenta que a educação não se limita à educação escolar, pois o educar-se se forja também na luta, na *práxis* coletiva. Dito em outras palavras, os movimentos sociais trazem em si uma concepção de educação, que não se restringe à escolarização formal, pois o ato de educar-se acontece também por meio da participação dos sujeitos de forma ativa nos movimentos sociais e ações coletivas.

Conforme compreensão realizada pela referida autora, isto guarda um caráter educativo, pois a partir das práticas que se desenrolam no interior dos movimentos e ações coletivas, é possível gerar aprendizagens e saberes, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade em geral, bem como para os órgãos públicos envolvidos, pois isto envolve diálogos, negociações, e não raro, confrontos.

---

<sup>37</sup> O Massacre de Corumbiara aconteceu em 09 de agosto de 1995, no município de Corumbiara, (Rondônia) tendo resultado na morte de 12 pessoas, sendo estes (9 assentados, 2 policiais, e um homem não identificado).

<sup>38</sup> Ocorreu em 17 de abril de 1996, no município de Eldorado do Carajás (Pará) quando foram assassinado-executados pela Polícia Militar do estado do Pará 19 trabalhadores rurais sem-terra. O Massacre de Eldorado dos Carajás ficou conhecido mundialmente, e posteriormente a data de 17 de abril, passou a ser considerado dia Mundial de Luta pela Terra (BARBOSA, 2021).

<sup>39</sup>Página oficial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2009/10/08/a-educacao-do-mst.html>

Tendo em vista que a Educação não é neutra e reflete um projeto de sociedade, o acesso dos indivíduos aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em seu conjunto (SAVIANI, 2013), teoricamente, deveria permitir aos indivíduos ampliarem sua concepção de mundo, conscientes dos problemas socioeconômicos, forjando, nesse sentido, alguma consciência política.

Santos e Bezerra Neto (2015, p. 188) reiteram a importância da participação e articulação dos movimentos sociais no Brasil na década de 1990, colocando em relevo o papel desempenhado pelo MST que desde sua origem expressou preocupação com a educação dos acampados e assentados da reforma agrária. Entretanto, ao discutir os princípios histórico-filosóficos, a concepção educacional e a visão de mundo que embasam as propostas de educação do MST Bezerra Neto (2010) destaca que:

Mesmo sendo um dos movimentos mais importantes do Brasil a partir do último quarto do século XX, o MST em que pese reivindicar um caráter revolucionário, acaba assumindo posturas conservadoras, ao atribuir à educação uma função redentora dos males vividos em nossa sociedade (BEZERRA NETO, 2010, p. 151-152).

Com base no exposto, constatamos que não bastaria aos trabalhadores do campo, ter acesso à terra, trabalho e território se continuassem alijados do direito à educação e acesso ao conhecimento para na terra trabalhar e produzir, e isto é correto. Entretanto, Saviani (2013a) e Bezerra Neto (2010) alertam para o risco em limitar a educação como um fim em si mesma, atribuindo um papel salvacionista, se a consideramos como instrumento de emancipação humana. Importante frisar que a educação por si só, não resolverá problemas que estão intimamente relacionados às contradições que marcam a organização social baseada no acesso diferenciado dos indivíduos aos meios de produção e às riquezas geradas.

Um projeto de educação que seja historicamente referenciada é condição fundamental para que os indivíduos ampliem sua concepção de mundo e compreendam os processos históricos que dão materialidade ao real; que no caso das sociedades capitalistas são heterogêneos e contraditórios. Logo, para transformar a realidade concreta, será preciso romper com estruturas sociais historicamente construídas, e a educação se coloca sob tal aspecto como parte deste processo e como condição essencial para a compreensão da realidade em suas múltiplas contradições. Em conformidade com Bezerra Neto e Bezerra (2011):

O movimento Por Uma Educação do Campo congrega movimentos sociais que lutam pela terra e pela educação, pesquisadores de universidades consagradas no país, além de organismos internacionais que têm defendido a

educação em geral e a do campo, em particular, e as ações desse Movimento tem conseguido muitos avanços quanto as políticas públicas para a Educação do Campo, colocando os povos do campo na pauta das discussões do Poder público no Brasil. E nisso está o mérito de sua atuação (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011, p. 101).

Com base nessa afirmativa, a luta pelo direito de acesso e permanência à educação pelos movimentos sociais do campo, desde o lugar em que vivem e trabalham, coloca-se como uma possibilidade de permanecerem no campo, ou a ele retornar. Entretanto, seria ingênuo desconsiderarmos que, as condições materiais de existência a que estão submetidos os sujeitos é condição *sine qua non* para permanecerem ou não no campo.

Nesse sentido, o movimento “Por Uma Educação do Campo” tem sua origem vinculada aos debates travados no interior do MST por uma escola diferente, iniciado nos anos de 1990, e que ganhou corpo em 1997, quando da realização do I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária – I ENERA (BEZERRA NETO, 2010, p. 151). Corroborando o exposto Santos (2016) salienta que:

O movimento em defesa da Educação do Campo remete as suas origens ao Primeiro Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (Brasília/DF, 1997), à Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (Luziânia/GO, 1998), ao Primeiro Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Luziânia/GO, 2003) e à Segunda Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (Luziânia/GO 2004) ao reivindicar junto ao Estado a construção e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo (SANTOS, 2016, p. 42).

Em conformidade com Caldart (2012):

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizado em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir de discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 257-258, grifos da autora).

De acordo com as elaborações desenvolvidas pelos intelectuais orgânicos ao movimento, a Educação do Campo tem sua origem como:

[...] crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si mesma por que seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm conseqüências sobre a realidade educacional e o projeto de país (CALDART, 2009, p. 39).

A referida autora, ao desenvolver suas elaborações acrescenta ainda que, a Educação do Campo não é um *continuum* do que na história da educação brasileira, se entende por educação rural, ou educação para o meio rural. Desta forma, observamos um ponto de tensionamento e que precisa ser refletido: ainda que fosse considerada insuficiente e de caráter compensatório, qual era a educação ofertada pelo Estado às populações que residiam e trabalhavam no campo até o momento em que emerge a Educação do Campo? As proposições elaboradas para a Educação do Campo rompem na totalidade com a educação rural ou ainda guarda em alguma medida resquícios daquela, ao mesmo tempo em que buscava uma ruptura?

A saber, os movimentos sociais do campo, com destaque ao MST, passaram a requisitar do Estado a definição e implementação de políticas públicas educacionais, construídas a partir de, e com a participação dos sujeitos do campo, postular um projeto educativo que fosse pensado por esses sujeitos e a partir de suas especificidades, levar em consideração os aspectos de sua cultura, a valorização de seus saberes culturais; de tempo e espaço diferenciados; o reconhecimento do trabalho; a necessidade de formação específica para os educadores/as do campo, formação esta que deveria ser realizada via política pública, a partir de uma proposta pedagógica de desenvolvimento do campo e de projetos políticos específicos para as escolas do campo (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011).

Face ao exposto, solicita-se um projeto de educação específica para o campo, sendo considerada por seus propositores um projeto contra hegemônico de educação. Se por um lado, os movimentos sociais do campo (os trabalhadores do campo) têm desempenhado papel relevante no que concerne ao avanço da consciência sobre o direito à educação, e em certa medida pressionado o Estado brasileiro a conceber e implementar políticas públicas e programas educacionais para o atendimento das demandas da Educação do Campo, por outro Bezerra Neto (2010) nos alerta para o seguinte equívoco:

[...] não basta defender a integração do homem com a natureza por meio da formação integrada do trabalho intelectual com o trabalho braçal, visto que são as condições materiais que criam as condições de sobrevivência dos trabalhadores do campo ou da cidade. Portanto, ao se propor uma nova forma de ensinar e aprender de acordo com a realidade do homem do campo, visando a fixação desse à terra como forma de viabilizar suas lutas pela reforma agrária, o MST, como faziam os defensores do ruralismo pedagógico, deixa de considerar que as bases materiais de determinadas sociedades determinam em última instância as formas de pensar e de agir de seu povo (BEZERRA NETO, 2010, p. 151).

Conforme destaca o referido autor, não é suficiente defender um projeto educativo que vislumbre a integração do homem com a natureza, por meio da formação integrada do

trabalho intelectual e do trabalho braçal, sem que se alterem, as condições materiais de existência que produzem as condições de sobrevivência dos trabalhadores do campo, ou da cidade (BEZERRA NETO, 2010, p. 151)

Ao propor um modelo específico de educação, formas de ensinar e aprender ancoradas na realidade do homem do campo, com objetivo a sua permanência à terra, como alternativa para possibilitar a luta por reforma agrária, o MST acaba por reproduzir os ideais que eram defendidos pelos ruralistas, desconsiderando as bases materiais que determinam a sociedade e que influem sobre a forma de pensar e agir da mesma.

Nesse sentido, Bezerra Neto (2010) assevera que ao atribuir à educação uma função redentora dos males vividos por nossa sociedade, nega-se a importância de questionar as condições materiais que determinam as relações contraditórias existentes na sociedade capitalista. Corroboramos a ideia de que a educação, por si só, não resolverá problemas cuja gênese é a desigualdade social.

Diante disto, acreditamos que para contribuir com a tão desejada transformação da realidade e, por conseguinte, da sociedade, não podemos perder de vista no processo educativo, a perspectiva histórica. Tendo em vista, que ela, é necessária à formação de uma consciência crítica a respeito dos condicionantes históricos-sociais que marcam o contexto em que se desenvolve a prática social dos homens do campo no Brasil, conforme propõe Saviani (2016).

Os processos educativos a depender de como são conduzidos e das concepções teórico-metodológicas e pedagógicas em que se ancoram, poderão ou não, fomentar o desenvolvimento de uma consciência política/crítica aos indivíduos a partir dos conteúdos e das práticas pedagógicas que são mobilizados para a construção do conhecimento.

Orso, Gonçalves e Mattos (2008) colocam em relevo que é preciso analisar e compreender a educação de acordo com a categoria totalidade, em vista de não incorrer em risco de proceder a análises positivas, carregada de idealismos e apresentando-as como fosse ela, (a educação), responsável em garantir o bem-estar social dos indivíduos conduzindo-os à felicidade, ao sucesso ou fracasso. A saber, as condições materiais de existência que estão dadas na sociedade capitalista concorrem para explicar essas variáveis. Para Marx (1982):

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual

correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aqueles até então se tinham movido (MARX, 1982, p. 25).

Nas palavras de Bezerra Neto e Bezerra (2011, p. 106) os pressupostos teóricos que orientam a Educação do Campo, na produção bibliográfica produzida pelo movimento Por Uma Educação do Campo, estão fundamentados em concepções oriundas do idealismo, sendo possível observar um ecletismo pedagógico. Para os autores tal postura de cunho idealista, derivados de tradições de caráter fenomênico-existencialista acaba por influenciar a interpretação da realidade concreta, tornando a análise superficial e limitando, portanto, a compreensão das contradições.

Para Oliveira (2008) apud Bezerra Neto (2011, p. 106), as propostas de Educação do Campo, ao se filiarem ao pensamento idealista, derivado de tradições de caráter fenomênico-existencialista, expressa em suas concepções vertentes do pós-modernismo, estruturadas em torno do pós-estruturalismo, do neopragmatismo e neoweberianismo, que reverberam no construtivismo. Embora pretenda ser contra hegemônica<sup>40</sup> ela não consegue romper com o modelo hegemônico de educação.

Conforme destaca Caldart (2009, p. 39), o significado da Educação do Campo dever ser compreendida a partir do protagonismo de seus sujeitos, “[...] isto é, dos trabalhadores, Educação do Campo, dos camponeses”, nesse sentido:

Um “do” que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa nos limites “impostos pelo quadro em que se insere”, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de política, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (CALDART, 2009, p. 41).

Por conseguinte, ensejava uma educação que estivesse intimamente associada ao campo, às práticas sociais e de trabalho desenvolvidas no campo e pelos sujeitos do campo,

---

<sup>40</sup>Embora pretenda ser uma proposta de educação que se coloca como contra hegemônica frente à lógica do capital conforme defende Caldart (2009), com base nas elaborações tecidas por Bezerra Neto; Bezerra (2011); Orso (2016) os pressupostos teóricos que fundamentam a Educação do Campo e sua concepção pedagógica reverberam os processos hegemônicos, somando-se a isto o fato de que as políticas educacionais ao assumirem as premissas do Estado capitalista tomam a educação enquanto mercadoria.

logo, uma educação que ocorresse no campo e que fosse vinculada aos aspectos da cultura e das necessidades humanas e sociais dos sujeitos do campo (CALDART, 2012, p. 259).

Assim, considerando a heterogeneidade da sociedade brasileira, não só no que concerne à sua composição étnica, como também na diversidade dos grupos sociais que a compõem e que expressam desigualdades e múltiplas contradições, Orso (2016) nos alerta:

[...] se pensarmos numa perspectiva dialética e de totalidade, entenderemos que a sociedade é composta por elementos diferentes, permeada por contradições compondo uma mesma unidade e, portanto, tem o direito de participar dessa universalidade. Neste sentido, impõe-se a elaboração de uma compreensão de sociedade e, dentro dela, de educação, de tal modo que possibilite superar a fragmentação e entendê-las, como efetivamente o são, como união de contrários, síntese de múltiplas determinações (ORSO, 2016, p. 99-100).

Diante de tal perspectiva, o autor supracitado defende que todos os grupos ou frações sociais necessitam ser educados, logo não se justifica a necessidade de uma educação específica pelo fato de os grupos apresentarem especificidades ou de se situarem em determinados espaços. Concordamos com o referido autor e consideramos legítima a reivindicação pelo direito de acesso e garantia de permanência à educação de todos os grupos que foram historicamente cerceados a este direito, vale destacar a importância de que todos os indivíduos possam acessar os conhecimentos elaborados e sistematizados coletivamente pela humanidade em seu conjunto, conforme assevera Saviani (2013a), independentemente dos grupos sociais aos quais pertencem. Orso (2016) destaca que:

O detalhe **no** ou **do** campo, para muitos pode parecer menor, de somenos, um preciosismo. Mas não é isso que acontece. Pois, a adoção de uma ou de outra preposição, acarreta implicações e encaminhamentos diferentes, está relacionada com a concepção de mundo, com a compreensão de sociedade e de educação, bem como, do espaço educativo (ORSO, 2016, p. 95, grifos do autor).

O referido autor esclarece que compreendemos a sociedade e a educação numa

[...] perspectiva positivista, estruturalista, fenomenológica e pós-moderna, pode-se dizer que a sociedade se compõe de um conjunto de segmentos e de elementos articulados entre si, cada um com suas individualidades, suas experiências, suas necessidades e especificidade e que tem o direito a um tipo de educação diferente, adequada aos seus gostos e a seus guetos. No entanto, se pensarmos numa perspectiva dialética e de totalidade, entenderemos que a sociedade é composta por elementos diferentes, permeada por contradições compondo uma mesma unidade e, portanto, tem o direito de participar dessa universalidade (ORSO, 2016, p. 99-100).

Nessa direção, o acesso e assimilação dos conhecimentos historicamente construídos é que vão possibilitar aos indivíduos compreender os processos históricos que dão concretude à realidade. Ampliando, assim, sua visão de mundo e possibilita a compreensão das contradições que permeiam a sociedade ao fomentar as bases para intervir, transformar e quiçá superar esta realidade.

Conforme assevera Saviani (2013b, p. 11), “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”. Em conformidade com as elaborações desenvolvidas pelo autor, a educação cumpre o papel de “[...] tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois quando vêm ao mundo, membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes” (p. 18). Nesse sentido, a educação é o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2016, p. 18).

Entendemos que, a educação constitui importante instrumento para a emancipação humana. Todavia, ela por si só não resolverá problemas, cuja gênese deve ser compreendida a partir das contradições que são inerentes à sociedade capitalista, e que se deve ao acesso diferenciado dos indivíduos aos meios de produção e às riquezas geradas.

Logo, para romper com essa estrutura será preciso alterar as condições materiais de existência da sociedade. Portanto, alterar o modo de produção a que estamos submetidos, e para tanto se faz necessário que os indivíduos estejam conscientes das contradições que reproduzem e mantêm a ordem estabelecida.

Em linhas gerais, a década de 1990 marcou uma série de reorientações para a Educação como um todo. A partir de tal década, passaram a ser intensificadas não só a realização de encontros e eventos objetivando alinhar o debate sobre a Educação do Campo, como também foram ampliadas as políticas públicas e programas de governo direcionadas à Educação do Campo, ou que atingem também a educação que se realiza no campo, com forte influência dos Programas de Responsabilidade Social – RS.

### 3.3 OS AVANÇOS SOBRE A PAUTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA

Frigotto e Ciavatta (2003) asseveram que no âmbito educacional, na década de 1990, “[...] ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em

todos os seus níveis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 87)”. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos<sup>41</sup>, ou Conferência de Jomtien, foi realizada na Tailândia entre 05 e 09 de março de 1990. De acordo com Pereira (2015), tal Conferência:

[...] inaugurou um majestoso projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, o qual receberia o financiamento de agências internacionais, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (PEREIRA, 2015, p. 1).

Em conformidade com a referida autora na Conferência de Jomtien o Brasil, juntamente com outros países, assumiu o compromisso de universalizar um ensino de qualidade, resultando na elaboração dos Planos Decenais de Educação, da LDBEN n. 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Alguns eventos realizados ainda durante a década de 1990 são basilares para a compreensão dos avanços alcançados na elaboração das proposições para a Educação do Campo, e que vão posteriormente subsidiar a formulação de Políticas Públicas e Programas direcionados a esta. Conforme argumenta Oliveira (2008, p. 319), durante a realização do I ENERA, realizado em Brasília, em 1997, foram parceiros do MST na organização e realização deste encontro, a Universidade de Brasília - UNB, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, a Organização das Nações Unidas – ONU através do Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Juventude, UNICEF e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Saúde, Ciência e Cultura – UNESCO.

Naquela ocasião foi lançado o desafio de pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta aspectos da cultura, a maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente, modo de vida e de organização da família e do trabalho. Entre 27 e 31 de julho de 1998 foi realizado em Luziânia/GO, a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Ainda em 1998 foi instituído pelo Governo Federal o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Santos (2016, p. 42) ressalta que o PRONERA, pode ser compreendido como a “[...] primeira conquista decorrente das lutas empreendidas pelos movimentos sociais, na expressão de sua constitucionalidade [...]”. Na compreensão do autor, o PRONERA,

[...] representa um marco importantíssimo na busca do direito à educação para os sujeitos que vivem no e do campo e, por desempenhar papel de

---

<sup>41</sup> Conferência de Jomtien. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

relevância para a diminuição das desigualdades escolares, sociais e econômicas em nosso país, na medida em que procura assegurar a implementação de políticas públicas que assegurem o acesso à educação básica e superior, a formação profissional, a formação de educadores e a defesa da escola pública de educação básica no campo (SANTOS, 2016, p. 42).

O PRONERA tem desde a sua criação, defendido e assegurado o direito de acesso à escola pública a milhares de pessoas, trabalhadores rurais, assalariados, acampados, assentados de reforma agrária, que ao longo de toda a sua vida, não haviam tido a oportunidade de se alfabetizarem (SANTOS, 2016).

Por meio da Resolução n. 01 CNE/CEB de 03 de abril de 2002, foi instituída as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Elaborada com base na legislação educacional<sup>42</sup>, tais diretrizes conforme reza o Art. 2º constituem:

[...] um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Norma (BRASIL, 2002, p. 1).

Entre os dias 26 e 29 de novembro de 2002, foi realizado em Brasília o Seminário Nacional por uma Educação Básica do Campo<sup>43</sup>. Este Seminário foi um momento bastante importante para a Educação do Campo, pois congregou diversos movimentos sociais para além do MST, destacando-se dentre estes: o Movimento dos Pequenos Agricultores; Movimentos dos Atingidos por Barragens; Pastoral de Juventude Rural e o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais.

Outro ponto importante do referido Seminário foi a reafirmação da identidade da Educação do Campo, sendo defendido o direito à educação para todos os povos do campo, em todos os níveis de ensino - da educação infantil ao ensino superior (CALDART, 2002). Conforme Caldart (2012), a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, intitulada “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” realizada em julho de 2004, contou:

[...] com mais de mil participantes, representando diversas organizações sociais e também escolas das comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo

---

<sup>42</sup> Documentos legais observados para a elaboração da Resolução n. 01/2002: Lei n. 9394/96; Lei n. 10.172/01; Parecer CNE/CEB n. 36/01.

<sup>43</sup> No texto intitulado Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção, Caldart (2002) aponta alguns traços do que vem compondo a identidade da Educação do Campo, bem como alguns pontos importantes discutidos durante o Seminário Nacional por uma Educação Básica do Campo.

representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência (CALDART, 2012, p. 259-260).

O documento final desta Conferência traz uma pequena caracterização das condições do campo, algumas bandeiras de luta, a articulação dessas lutas com a luta por um projeto popular de país, delineando novos caminhos para o Movimento que já contava com um crescimento expressivo se comparado a I Conferência. Por força da Resolução n. 01, de 3 de abril de 2002 do Conselho Nacional de Educação – CNE e da Câmara de Educação Básica – CEB, é instituída as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, cujas orientações devem ser observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Em 2004, foi criada no âmbito do MEC, a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI<sup>44</sup>), vinculada à Coordenação Geral de Educação do Campo, que para uma parte dos sujeitos da articulação nacional significou a inclusão na estrutura federal de uma instância responsável, especificamente pelo atendimento da demanda de Educação do Campo.

O Programa Nacional de Educação no Campo, PRONACAMPO, lançado em 20 de março de 2012 pela Presidenta Dilma Rousseff, criado por força do Decreto n. 7.352/2010 e instituído pela Portaria n. 86 de 1º de fevereiro de 2013, orienta ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto a efetivação do direito à educação (BRASIL/SECADI, 2013, p. 2).

Em conformidade com o Art. 1º da Portaria 86/2013 o PRONACAMPO “[...] consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para implementação da política de Educação do Campo” (BRASIL, 2013). O Programa em questão, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo.

Conforme Brasil (2013) O PRONACAMPO está estruturado em quatro eixos, e cada eixo é composto por ações específicas, conforme pode ser observado no Quadro 2 apresentado. Ao discorrer sobre o PRONACAMPO, Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017), colocam em relevo que:

---

<sup>44</sup> Uma das primeiras medidas que marcam a ofensiva da política ultra neoliberal do Governo de Jair Messias Bolsonaro, foi a extinção da SECADI por força do Decreto n. 9465, de 2 de janeiro de 2019. Mais do que o desmonte de políticas públicas sociais destinadas à garantia do direito à educação das populações que vivem e trabalham no campo brasileiro, tal medida representa a destruição das forças produtivas ao mesmo tempo em que assegura as condições para a (re)produção do capital (TAFFAREL; CARVALHO, 2019, p. 87).

[...] ao analisar as conexões que caracterizam o contexto histórico de construção do PRONACAMPO em âmbito geral e, sobretudo, na questão da formação técnica-profissional, a expressão da hegemonia do capital no campo e o protagonismo das lutas empreendidas pelos movimentos sociais não são explicitadas em seu conteúdo, portanto, o problema é estrutural (SANTOS; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2017, p. 125-126).

Diante do exposto, se faz mister a compreensão de que as políticas e programas educacionais elaboradas e implementadas a partir de 1990, conforme nos informa Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017, p.132):

[...] decorrem ou são influenciadas direta e/ou indiretamente pelas proposições resultantes da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien). Essa Conferência, realizada por instituições multilaterais internacionais a serviço e em defesa do grande capital, assentada na fundamentação empresarial privada neoliberal, priorizou suposta descentralização administrativa, rigoroso controle dos resultados, racionalização dos recursos, eficácia no emprego dos métodos, eficiência dos processos e dissolução das fronteiras entre o público e o privado (SANTOS; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2017, p. 132).

#### Quadro 2– Eixos Sob Os Quais Está Estruturado O Pronacampo

<b>Eixos</b>	<b>Ações específicas por Eixo</b>
<b>I – Gestão e Práticas Pedagógicas</b>	Livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo; Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; Educação integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante. Mais Educação Campo; Apoio às escolas quilombolas e as escolas do campo com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental composta por estudantes de variadas idades (Escola da Terra); Inclusão das Escolas do Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFAS no FUNDEB, a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparados pela Lei n. 12.695/2012;
<b>II – Formação inicial e Continuada de professores</b>	Oferta de cursos de licenciatura em Educação do Campo – Procampo; Expansão de pólos da Universidade Aberta do Brasil; Cursos de Aperfeiçoamento e especialização; Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas a Educação do Campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária – PROEXT, conforme demanda apresentada.
<b>III – Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional</b>	Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores; Expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e-Tec; Bolsa-formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais; Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra; Disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas de EJA.
<b>IV – Infraestrutura Física e Tecnológica</b>	Disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes; Disponibilização de laboratórios de informática;

	Disponibilização de laptop educacional, um computador (servidor) com conteúdos pedagógicos e um roteador wirelles para conexão; Disponibilização de computador interativo (projeter) com lousa digital; Disponibilização de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações, equipamentos e para abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário (Campo; Água e Esgotamento Sanitário – PDDE); Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas; Disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes.
--	--

Fonte: Brasil (2020)<sup>45</sup>. MEC/Pronacampo. Org.: ALVES (2020)

Portanto, é diante desse cenário que precisamos compreender a influência que as políticas educacionais formuladas a partir de tais orientações, se concretizariam no processo de escolarização da classe trabalhadora. Buscando, para tanto, identificar as contradições que permeiam a construção de tais políticas e dos programas educacionais elaboradas com base nestas, e que ao fim, irão se concretizar na educação ofertada aos filhos da classe trabalhadora do campo e da cidade, no interior de uma sociedade desigual e contraditória.

Na esteira desse processo, em razão de aberturas na legislação educacional ganham espaço os Programas educacionais de RS, voltados ao atendimento da educação da população que vive e trabalha no campo. Sempre pautados pela narrativa de contribuir para melhorar a qualidade da educação, mas, que, contraditoriamente se alinham aos interesses de reprodução do capital. Orientando-se pelo agronegócio como modelo produtivo para o campo, como é o caso do Programa Agrinho, objeto desta investigação e que será tratado nos capítulos 5 e 6 deste texto.

Desta forma, buscamos ao longo deste capítulo, trazer para o nosso leitor o cenário, a partir do qual, a educação da população que vive e trabalha no campo brasileiro, começa a experimentar alguns avanços. Não apenas relacionados à garantia de acesso à educação, mas pela formulação de políticas públicas e programas voltados ao atendimento das demandas educacionais desta população.

Todavia, como marcas das contradições que se mesclam à sociedade capitalista, em função das reformas econômicas realizadas nos anos de 1990, bem como das brechas na legislação educacional que abrem possibilidades para as parcerias público-privadas na educação, os programas de responsabilidade social orientados pelos interesses da reprodução do capital, passam a ser materializados também na educação no campo, como veremos nos capítulos que seguem.

---

<sup>45</sup>Informações levantadas junto ao site oficial do MEC/Pronacampo. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>. Acesso em: 25 de nov. 2020.

## **4 O IDEAL CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR DA CIDADE E DO CAMPO**

Educar é, portanto, socializar, preparar indivíduos para uma sociedade concreta e ideologicamente definida.

Francisco Gutiérrez, (1998)

Com a intenção de compreender as formas de atuação do empresariado na oferta educacional, notadamente no que tange às suas intervenções na oferta e nos processos de escolarização dos filhos da classe trabalhadora, buscamos neste capítulo identificar e associar as condições objetivas que abriram possibilidades para tal prática. Diante das crises cíclicas do capitalismo e das estratégias adotadas para a recomposição do capital e continuidade de sua reprodução e acumulação, o neoliberalismo se tornou hegemônico nas grandes potências capitalistas (Estados Unidos e Inglaterra) durante os anos de 1980. Expandindo-se posteriormente para os países de economia dependente.

Sendo considerado por grupos dominantes; intelectuais neoliberais; Governos; tecnocratas neoliberais e até mesmo por homens comuns, da sociedade em geral, convencidos pelas narrativas construídas de que o neoliberalismo e as reformas por ele orientadas seria a via possível para auxiliar na retomada do crescimento econômico. Impondo-se por meio de um conjunto de reformas articuladas no plano econômico, político, jurídico, educacional e ainda por estratégias culturais/ideológicas que visam justificar a necessidade delas.

### **4.1 ALGUNS PROGRESSOS NA EDUCAÇÃO**

As condições objetivas sob as quais esse projeto se materializa em diferentes nações e notadamente nos países de economia dependente é bastante distinta. Gentili (1996) e Freitas (2018) ressaltam que durante os anos de 1980/1990 na América Latina a disseminação do projeto neoliberal se concretiza diante de um quadro sociopolítico marcado pela retomada das democracias pós-ditatoriais.

É sob este pano de fundo que podemos melhor compreender a forma como no Brasil o neoliberalismo passa a orientar as reformas econômicas, influenciando na formulação de políticas educacionais alinhadas à necessidade dos ajustes neoliberais, e também em consonância com as orientações estabelecidas por organismos multilaterais; Instituições financeiras internacionais; organizações intergovernamentais; organismos internacionais, pavimentando o caminho para a participação do empresariado e da sociedade civil na oferta educacional.

Isto posto, entendemos que este capítulo é essencial para que o nosso leitor compreenda todo o processo que viabiliza o desenvolvimento dos Programas de Responsabilidade Social desenvolvidos por meio das parcerias público-privadas estabelecidas entre o setor público (Governos Estaduais e Municipais), pensados e apoiados por Empresas, Fundações e Instituições Financeiras que influenciam no processo de escolarização dos filhos da classe trabalhadora do campo e da cidade.

Estudos realizados por Frigotto (1983; 1997; 2010); Oliveira (2005); D'Agostini e Vendramini (2014); Müller (2010); Rios (2016); Leher (2018); Junqueira e Bezerra (2018) versam sobre como foram sendo elaborados no Brasil processos educativos com vistas, a suprir deficiências/insuficiências formativas da força de trabalho, que por circunstâncias históricas e em função das transformações econômicas e do processo de reestruturação produtiva e econômica, passam a solicitar da educação e das instituições escolares ajustes para atender as exigências impostas pelos processos produtivos (industriais e agropecuários).

Na obra *Educação como práxis política*, Gutiérrez (1988) argumenta que se desejamos compreender a importância da educação e, por conseguinte da função social que a escola desempenha no interior da sociedade, precisamos fazê-lo, com o olhar voltado para que tipo de sociedade a educação e a escola se situam. Já Frigotto (2010) ao discutir o papel do sistema educacional no interior das formas que assumem as relações capitalistas hodiernamente, bem como sobre o papel e o lugar da educação nesse processo complexo, acrescenta que “[...] o desvendamento do real nas suas múltiplas determinações não se dá por “verdades” prontas, mas pela produção da verdade do real cada vez mais global, abrangente, ainda que sempre passível de ampliação e superação” (FRIGOTTO, 2010, p. 151, grifo do autor).

Logo, se desejamos compreender a importância dada à educação, bem como as contradições que lhes são intrínsecas, devemos considerar a realidade concreta; realidade esta que é determinada por e a partir de condições materiais (portanto objetivas), que diz respeito à produção material da sociedade, destacando-se dentre estas: a propriedade dos meios de produção; a divisão social do trabalho; as relações de produção; as condições materiais de trabalho etc.

Nas palavras de Gutiérrez (1998), a educação carrega em si uma dimensão política, embora muitos educadores e parcelas da sociedade na contemporaneidade insistam em refutar tal dimensão. Os conhecimentos que foram historicamente produzidos no âmbito das mais diversas áreas do conhecimento, bem como o campo da Educação, não estão alheios à vida dos homens, portanto, não é neutro em relação aos problemas concretos da vida em sociedade, em tempos e lugares determinados. Nesse sentido, cabe questionar a que servem, e a quem

servem os conhecimentos socialmente elaborados. Em conformidade com o pensamento desenvolvido pelo autor supracitado:

[...] só mediante a ação político-pedagógica é que se poderá tirar a educação do atoleiro em que ela se encontra. A dimensão política, longe de contaminar e “danificar” o processo educativo, antes ajuda a convertê-lo em um poderoso agente de transformação da realidade social. É evidente que o homem que temos de formar não é esse ser abstrato e “puro” que vem sendo formado até agora. O homem que devemos formar é um ser relacional, condicionado política, social e economicamente por uma sociedade cheia de contradições (GUTIÉRREZ, 1988, p. 11, grifos do autor).

Em outras palavras, em qualquer projeto de sociedade, a educação não é neutra, como quase sempre é propalada pelos discursos hegemônicos, estando sim comprometida com o projeto de sociedade na qual se insere (GUTIÉRREZ, 1988). Ora, conforme destaca Frigotto (1997), face à crise do modelo fordista de organização e gestão do trabalho, e ainda em razão das novas bases que a reconversão tecnológica e redefinição do padrão de acumulação capitalista demandam para a reprodução da força de trabalho, os homens de negócio têm reivindicado mudanças no sistema educacional.

Nesse contexto, requerem a formação de trabalhadores com uma nova qualificação, assentada sob novas bases técnicas, e que apresentem requisitos formativos, técnicos e ideológicos que estimulem a competitividade. Todavia, o autor nos esclarece que de forma contraditória:

o capital, no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo vai exigindo cada vez mais, [...] trabalho improdutivo, como se fossem verso e averso de uma mesma medalha, “a improdutividade da escola” parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista (FRIGOTTO, 2010, p. 152, grifos do autor).

Para Deitos e Lara (2016) o discurso elaborado em torno do diagnóstico da “ineficiência” educacional e da “inadequada” capacitação dos jovens para atender as demandas requeridas pelo mercado de trabalho, têm historicamente pautado a elaboração e implementação de políticas educacionais, inclusive aquelas orientadas por organismos multilaterais atrelados ao capital internacional, interessados em moldar o sistema educacional em vista de “otimizar” sua funcionalidade. Nesse sentido, para atender tais demandas Frigotto (1997) afirma que:

A explicitação de que esta demanda tem caráter orgânico pode ser apreendida tanto pela ação dos organismos de classe dos empresários nacionais (CNI, FIESP, IEL<sup>46</sup>) e sua articulação com os organismos internacionais (FMI, BID, BIRD, OIT<sup>47</sup>) quanto por uma crescente literatura internacional e nacional que analisa a crise do modelo fordista de organização e gestão do trabalho, e reorganização mundial da economia e do processo produtivo e as conseqüências para a educação e qualificação da força de trabalho (FRIGOTTO, 1997, p. 38).

Em conformidade com Oliveira (2005, p. 34) no documento intitulado “Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil” (1998), elaborado pelo “Grupo de Avaliação da Competitividade da Indústria Brasileira”, da Confederação Nacional da Indústria<sup>48</sup> – CNI, propunha como estratégia para uma maior aproximação entre Universidades e o setor industrial, que o empresariado “[...] tivesse maior poder de definição sobre estas instituições, com salvaguardas das pesquisas nestas desenvolvidas, que pudessem ser revertidas em prol do desenvolvimento do parque industrial brasileiro”.

Conforme afirma o autor supracitado, em análises realizadas junto a documentos elaborados pela CNI (1988, 1992, 1994, 1995, 1997), o empresariado brasileiro desde fins da década de 1980, já sinalizava preocupações em intensificar a integração entre ensino superior (Universidades) e setor empresarial, vislumbrando o aproveitamento industrial dos resultados de pesquisas desenvolvidas na academia (OLIVEIRA, 2005).

Todavia, o referido autor alerta que a “preocupação” ou o interesse do empresariado em relação ao sistema educacional brasileiro, não se restringia apenas ao ensino superior, se estendendo também, aos demais níveis do sistema educacional. Nessa direção, com base no documento intitulado Competitividade Industrial: uma estratégia para o Brasil (CNI, 1988), observa-se uma pretensa “preocupação” do setor empresarial em relação a “[...] educação básica, salientando principalmente a necessidade de melhoria de sua qualidade para a formação de recursos humanos, visando atender às mudanças ocorridas no setor produtivo” (OLIVEIRA, 2005, p. 35).

Nota-se que a preocupação deste segmento econômico em relação à educação está circunscrita à necessidade de melhor formar recursos humanos (força de trabalho) que atenda às necessidades que estariam sendo demandas para o mundo do trabalho, portanto, não está em questão a oferta de uma educação que permita a emancipação humana dos indivíduos,

---

<sup>46</sup> Confederação Nacional das Indústrias; Federação das Indústrias do Estado de São Paulo; Instituto Euvaldo Lodi.

<sup>47</sup> Fundo Monetário Internacional; Banco Interamericano de Desenvolvimento/Inter-American Development Bank; Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; Organização Internacional do Trabalho.

<sup>48</sup> À época a Confederação Nacional da Indústria era presidida por Albano Franco.

mas, uma educação que guarda forte relação com o projeto societário em curso. Dentre as propostas apresentadas pela CNI para reformular o sistema educacional e que tratam sobre a educação básica, Oliveira (2005, p. 68) destaca: incentivos à participação de recursos privados na manutenção do sistema de ensino público e apoio à educação básica.

Com o propósito de alcançar tais intentos, o empresariado nacional buscou mostrar ao Governo e à sociedade, através das propostas contidas nos documentos elaborados por seus representantes, a necessidade de que o sistema educacional fosse modificado, inovando e articulando-se aos interesses industriais (OLIVEIRA, 2005, p. 64). Soma-se a isto o interesse do empresariado em participar da gestão do sistema de ensino com a exigência de que o Estado criasse mecanismos de avaliação da qualidade e de desempenho das instituições de ensino, conforme destaca o autor.

Na mesma direção Frigotto (1997) assevera “[...] a defesa da educação básica para uma formação abstrata e polivalente pelos homens de negócio, é uma demanda efetiva imposta pela nova base tecnológico-material do processo de produção” (FRIGOTTO, 1997, p. 65). Interessante observar que este período coincide com o processo de forte movimentação em âmbito internacional no estabelecimento de acordos com agências intergovernamentais<sup>49</sup>, em vista de propor mudanças aos sistemas educacionais ajustando-os aos interesses do capital. Destaca-se aqui a importância do “Consenso de Washington”, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial etc.

Em tese, cumpriria à educação acelerar o desenvolvimento da economia, sendo necessário, para tanto, ajustar-se ao modelo empresarial de ideologia neoliberal. Em outras palavras, a educação pública passa a desempenhar um papel estratégico para o desenvolvimento de uma pedagogia da hegemonia<sup>50</sup>.

Diversos autores têm se debruçado a investigar a atuação do empresariado na educação, destacando dentre estes a contribuição de Frigotto (1983; 2010); Rios (2016), Oliveira (2005); Neves (2005), Pereira (2015), entre outros. Frigotto (2010) chama a atenção para a necessidade de compreendermos as relações capitalistas para além de relações técnicas, entendendo-as como relações sociais e relações de classe. Segundo o autor:

vemos que a escola, além de ter um papel na “formação” dos quadros de assalariados que administram, controlam, supervisionam, planejam, em nome do capital – os portadores da “função do capital” – estende sua ação igualmente na formação dos quadros que atuam nas instituições repressivas

---

<sup>49</sup> Frigotto (1997) e Torres (2007).

<sup>50</sup> Termo cunhado por Lúcia Wanderley Neves (2005), na obra *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*.

do Estado. Trata-se de quadros que, embora pertencentes à categoria de trabalhadores improdutivos – enquanto produtores das condições gerais (político-ideológicas, legais), não materiais, necessárias à produção e realização da mais-valia – contribuem para a acumulação capitalista (FRIGOTTO, 2010, p. 174, grifo do autor).

Com base em tais considerações, é possível constatar que a função da educação fica reduzida a preparação para o mundo do trabalho, para “formar” indivíduos competitivos. A lógica da competição é estimulada, mesmo sabendo que nem todos os indivíduos conseguirão oportunidades de trabalho, uma vez que não são criados postos de trabalho na mesma proporção em que se formam indivíduos. Por conseguinte, aqueles indivíduos melhor preparados conseguirão ocupar postos de trabalho, outros tantos engrossarão a massa de desempregados (exército de reserva), ou subempregados, restando-lhes a opção ditada pelos neoliberais de tornarem-se empreendedores de si mesmo (falácia do empreendedorismo).

Tomando de empréstimo as palavras de Gentili (1996, p. 17, grifos do autor), de acordo com a perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam hodiernamente, “[...] uma crise de “eficiência, eficácia e produtividade”, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão”.

Sob a ótica neoliberal, a crise das instituições escolares é colocada como reflexo da ampliação desordenada do sistema educacional, gerando, por conseguinte “crise de qualidade” em decorrência da “improdutividade” que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão escolar, (GENTILI, 1996), nessa lógica, os sistemas educacionais não enfrentam uma crise de “democratização”, mas uma crise gerencial. Conforme narrativas elaboradas pelos tecnocratas neoliberais:

[...] não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar a políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio *gerencial*: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes, reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de *qualidade total*); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular etc (GENTILI, 1996, p. 18).

Importante destacar aqui que, ancorado no discurso da qualidade, da necessidade em requalificar professores, em adotar nos processos educativos práticas pedagógicas mais eficientes, em estimular a competitividade e autonomia do indivíduo vai-se sedimentando o

caminho e abrindo espaço para inserção de ideários empresariais no âmbito educacional e paulatinamente difundir ideias consoantes às do livre mercado.

Nesse sentido, de forma sutil, mas bastante eficaz, as concepções pedagógicas alinhadas à lógica neoliberal vão prestando este (des)serviço a educação. Para Frigotto (2010, “Os mecanismos de desqualificação do trabalho educativo escolar, especialmente para a classe trabalhadora, encontram sua matriz básica na própria forma de o Estado gerir a política educacional” (FRIGOTTO, 2010, p. 193).

O autor acrescenta ainda que as reformas, contrariamente àquilo que postulam, têm representado mecanismos de manutenção e reprodução das relações sociais dominantes. Diante desse contexto, a administração pública estatal passa por grandes mudanças em razão da Reforma de Estado ocorrida na década de 1990. As políticas neoliberais no Brasil redefinem o papel do Estado, inclusive no campo educacional, afiguram-se novos embates entre o público e o privado nas instituições escolares. Rossi; Lumertz; Pires (2017, p. 559) afirmam que durante o período em tela, o Estado brasileiro passa “[...] por Reforma e uma onda de privatizações que almejavam tornar o Estado mais eficiente”.

Nesse ínterim, a nova gestão pública passa a influenciar a gestão escolar, e isto pode ser observado através das parcerias público-privadas na educação, “[...] por meio do “público não estatal” e do “quase-mercado”, introduzem mecanismos da iniciativa privada no interior da escola pública” (ROSSI; LUMERTZ; PIRES, 2017, p. 559). Ao analisar como se estruturou a relação entre o empresariado industrial brasileiro e o Estado, trazendo à baila as propostas elaboradas por representantes do setor empresarial como possibilidades de desenvolvimento econômico e social e aproximando-as das questões do campo educacional, Oliveira (2005) afirma que:

A interferência do empresariado na confecção de políticas públicas, bem como a sua influência na adoção de um plano nacional de desenvolvimento, relaciona-se diretamente aos seus interesses econômicos. O empresariado, por sua íntima ligação com a reprodução do capital em nível global, assimila e propaga valores, ideologias e proposições das grandes corporações internacionais (OLIVEIRA, 2005, p. 15).

Com base no exposto, a educação institucionalizada (formal), em tempos de avanço das políticas econômicas de cunho neoliberal, passam a desempenhar papel estratégico, e, de acordo com Silva (1997), a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais é parte do projeto, apresentando nesse sentido, duas dimensões principais, a saber:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. [...] trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão de ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa (SILVA, 1997, p. 12).

Na esteira de processo, a educação sendo um fenômeno radicado num contexto social amplo, complexo e contraditório, na perspectiva neoliberal é colocada a serviço do econômico de grupos específicos, ao invés de cumprir o papel de educar os indivíduos para a emancipação humana e para transformação social, como defendido por Saviani (2013b) para quem a educação é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013b, p. 13)

Se revisitarmos os escritos que versam sobre a História da Educação Brasileira, será possível constatar que a educação no Brasil, desde os tempos mais longínquos fomentou a manutenção de interesses antagônicos entre classes sociais distintas. Corroborando tal afirmativa Antunes e Pinto questionam:

“Enquanto” [...] os filhos das classes médias e da classe burguesa encontravam nas escolas (e também na educação superior) ancoragem nas engenharias, nas medicina, nas profissões liberais, nos ensinamentos técnicos e profissionalizantes, qual fora a educação destinada aos filhos da classe trabalhadora? (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 8, grifo nosso).

Em análise dos autores que tem se ocupado de pensar sobre esta questão, tudo leva a crer que desde os tempos mais longínquos, aos filhos da classe trabalhadora, bastaria uma educação rasa, com o propósito de preparar minimamente a força de trabalho necessária à dinamização dos processos produtivos. Dito de outra forma, uma educação que os possibilitasse apreender os códigos linguísticos e a realizar cálculos matemáticos, ou seja, conteúdos disciplinares e técnicos que os possibilitassem assumir postos de trabalho no processo produtivo, ao mesmo tempo em que eram inculcados valores da sociedade burguesa.

Nesse sentido, os saberes historicamente elaborados, não seriam acessados, ou oferecidos de forma igualitária aos filhos da classe trabalhadora, a saber, não interessa às classes dominantes ofertar uma educação que permita à classe trabalhadora compreender os processos históricos que explicam as contradições da sociedade e os processos de exploração e expropriação a que são usualmente submetidos. Fica cerceado assim, o desenvolvimento de um pensamento crítico acerca da realidade concreta na qual se inserem, e que, por conseguinte, lhes revelaria a sua condição de explorado. Como aponta Müller (2010):

Até o século XX, as reformas educacionais não conseguiram, de modo efetivo, abolir o abismo entre o ensino propedêutico e o profissional. É evidente que isso se dá porque a escola não pode ser considerada um espaço de neutralidade; numa sociedade dividida em classes, o sistema educacional estará sempre difundindo um determinado projeto hegemônico (MÜLLER, 2010, p. 203).

Ao elaborar uma breve retrospectiva crítico-histórica, sobre alguns aspectos da formação profissional no Brasil, com ênfase para a criação do SENAI, Müller (2010) sublinha que:

A formação profissional no Brasil, desde a atuação dos jesuítas, sempre foi entendida como uma modalidade reservada às classes populares, aos caboclos, aos portugueses pobres, aos escravos e aos índios que deveriam ocupar-se do “saber-fazer” e de quem dependia a normalidade da vida cotidiana (MÜLLER, 2010, p. 190).

Para a referida autora, apesar dos discursos oficiais do SENAI enfatizarem sempre a busca pelo “*conhecimento integral*” e a necessidade da formação do homem “*como um todo*”, do “*indivíduo de forma global*”, tal visão é distorcida e equivocada, face ao tipo de ensino que é ofertado pela instituição (MÜLLER, 2010). Nessa direção, a autora destaca que:

A racionalização, [...] tem profundos efeitos sociais e contraria de forma patente as idéias fundamentais do marxismo. [...] Com o objetivo de formar operários, e por extensão, seres humanos disciplinados e produtivos, a educação a serviço da racionalização perde seu olhar crítico sobre o trabalho e sobre as sociedades capitalistas, tentando justificar-se com discursos de busca do progresso, de realizações profissionais futuras e de ascensão social (MÜLLER, 2010, p. 201).

Diante dessas incongruências Almeida Porto (2015) ressalta que:

A luta de classes que permeia a escola tem como principais embates os projetos político-pedagógicos das classes antagônicas, que representa os divergentes projetos societários da burguesia e do proletariado. Nesse sentido, a proposta burguesa de educação, [...] a partir de uma divisão social e técnica do trabalho, visa formar os trabalhadores de maneira precária e utilitária para atender à demanda imediata do capital (ALMEIDA PORTO, 2015, p. 460).

Nesse sentido, podemos afirmar que quanto mais fragmentada, flexível, pragmática, utilitária e superficial for a educação ofertada à classe trabalhadora, mais fácil será discipliná-la e, por conseguinte, explorá-la. Para que a educação seja esvaziada de sentido, Duarte (2001) e Almeida Porto (2015), afirmam que uma das estratégias utilizadas pelos grupos hegemônicos, consiste em difundir e implantar nas escolas as chamadas pedagogias do aprender a aprender. Esse tipo de pedagogia inclui propostas da Escola Nova, do

Construtivismo, da Pedagogia das Competências, da Pedagogia de Projetos, do Professor Reflexivo etc.

Tais concepções pedagógicas carregam em si, traços comuns, quais sejam, não privilegiam a aquisição de conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas aos alunos, limitando-os à compreensão dos aspectos mais imediatos e aparentes da realidade, limitando conseqüentemente a compreensão da totalidade. Ao delinear as principais nervuras que conformam os complexos nexos entre luta de classes e educação no Brasil contemporâneo, Leher (2018) destaca que:

Na área da educação, a desconexão educação-classe social provocada pelo *management* pode ser encontrada em focos como “*aprender a aprender*”, como sublinhado por Newton Duarte, competências, gestão e empreendedorismo. Tais formulações foram difundidas também para o proletariado mais expropriado e explorado, por meio de uma miríade de programas educacionais. Desde meados dos anos de 1990, o empresariado exerceu hegemonia, difundindo a ideologia de que o desemprego dos jovens resulta da falta de qualificação dos mesmos e que o melhor antídoto para o desemprego é a oferta de “curso profissionalizantes de curtíssima duração (LEHER, 2018, p. 15, grifos do autor).

Para Duarte (2001, p. 35, grifos do autor) a pedagogia das competências, “[...] é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, por ele denominada de pedagogias do aprender a aprender”. Em conformidade com o pensamento deste autor “[...] Aprender a Aprender, é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey”.

Em vista da complexidade das questões que pautam a educação, entendemos que tal proposta se mostra um tanto reducionista, a saber, os conflitos e contradições existentes entre classes sociais antagônicas, não podem ser resolvidos a partir de soluções parciais, e nem apenas por meio da educação, haja vista que a origem de tais conflitos está radicado no acesso diferenciado às condições materiais de existência. Em conformidade com análises desenvolvidas por Oliveira (2005):

Para o empresariado, suas propostas revestem-se de caráter universal à medida que não existem muitas opções para a sociedade brasileira enfrentar a crise econômica e social imperante. A competitividade industrial como solução para a crise do emprego e, conseqüente, diminuição dos índices de pobreza é a única possibilidade que o empresariado encontra como saída (OLIVEIRA, 2005, p. 60).

De tal modo, responsabilizar a educação por promover competitividade industrial, não resolveria de todo questões muito mais complexas que perpassam a sociedade de classes, como a concentração da riqueza produzida nas mãos de uma ínfima parcela da sociedade, a

classe dominante (burgueses). Conforme argumenta Silva (1997) as estratégias neoliberais aplicadas ao campo da educação, não se contentarão em orientar a educação institucionalizada para atender as necessidades da indústria, menos ainda contentar-se-á em ajustar a educação à lógica de mercado. Entretanto tentará reorganizar o próprio interior da educação, buscando através da relação pedagógica, construir consensos ao introduzir valores em termos correntes na educação, tais como: inovação, eficiência, competência, habilidades, entre outros, com isso construir outras narrativas acerca da interpretação da realidade e de suas múltiplas contradições.

Reconhecemos e concordamos com a importância da educação como instrumento necessário à emancipação humana, e entendemos que para promover importantes transformações sociais será necessário romper com relações econômicas e políticas que foram histórica e socialmente produzidas, a saber, sem que estas relações sejam alteradas, continuar-se-á, a perpetuação das contraditórias relações de exploração e expropriação entre classes.

Para Gutiérrez (1988) o sistema educacional mostra-se como reflexo da sociedade a qual faz parte, e tem sido um dos elementos-chave na manutenção da estrutura social de qualquer país. Na mesma linha, Silva (1997) enfatiza que no campo da educação pública, as desigualdades e injustiças das estruturas de poder existentes são reproduzidas cotidianamente. Nessa direção Gutiérrez (1998) destaca que:

A escola é a instituição social que, por sua natureza, suas funções e estrutura, cumpre como nenhuma outra objetivos políticos. O sistema escolar, de qualquer sociedade, é o reflexo fiel da política e da ideologia dos grupos governantes e dos partidos políticos no poder (GUTIÉRREZ, 1998, p. 17).

Em conformidade com a compreensão desenvolvida pelo autor, “[...] a função prioritária da escola é sua função político-social”, ao contrário do que creem e defendem muitos educadores; ensinar, cultivar, formar, transferir conhecimentos, capacitar para um emprego etc., tudo isto se limita à função instrumental da escola (GUTIÉRREZ, 1988, p. 20).

Na perspectiva do projeto neoliberal e de sua penetração no campo educacional, Silva (1997), Gutiérrez (1988), Enguita (1997) e Neves (2005) destacam que as noções de igualdade, de justiça social, cidadania e democracia, recuam no campo da discussão pública, cedendo lugar e sendo redefinidas por outras categorias, tais como produtividade, eficiência, qualidade etc. Nesse sentido, como bem coloca Silva (1997):

O discurso da qualidade total, das excelências da livre iniciativa, da “modernização”, dos males da administração pública reprime e desloca o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão tornando quase

impossível pensar numa sociedade e numa comunidade que transcendam os imperativos do mercado e do capital. Ao redefinir o significado de termos como “direitos”, “cidadania”, “democracia”, o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social (SILVA, 1997, p. 21-22 grifos do autor).

Segundo análises desenvolvidas por Gutiérrez (1988, p. 27), existe um distanciamento entre o que se coloca como igualdade formal, e a igualdade de possibilidades que são dadas ao indivíduo, e isto deve ser compreendido como mais uma manifestação ideológica. Logo, o êxito ou o fracasso individual devem ser explicados a partir das condições materiais de que gozam os indivíduos. Em vista disto, Oliveira (2005) argumenta que:

Enquanto o mercado estabelece-se por uma relação diferencial, a democracia pressupõe a existência de iguais. Ainda que os defensores do neoliberalismo afirmem não existir contradição entre os princípios democráticos e liberais, a possibilidade de democratização social mostra-se impossível em virtude das práticas neoliberais estruturarem as relações sociais a partir das desigualdades (OLIVEIRA, 2005, p. 16).

Ao abordar criticamente algumas das dimensões do discurso neoliberal no campo educacional, Gentili (1996) nos alerta sobre a importância em buscarmos uma compreensão teórica e política do projeto neoliberal, como um complexo processo de construção hegemônica. Conforme defende Gutiérrez (1988, p. 27) “Os sistemas escolares em todos os níveis [...] são de fato, e por circunstâncias aparentemente alheias à própria estrutura, injustos”.

Para Silva o discurso neoliberal aplicado ao campo educacional, busca por meio das categorias que utiliza elaborar narrativas que promovam o consenso, o que, por conseguinte, acaba por limitar o desenvolvimento de um pensamento crítico pelos indivíduos, até mesmo acerca das questões mais óbvias, pois, “as categorias neoliberais constituem aquilo que Thomas Popkewitz chama de ‘epistemologia social’, isto é, um conjunto de noções e termos que constroem a forma como podemos pensar a sociedade” (SILVA, 1997, p. 16, grifo do autor).

Parafraseando Thomas Popkewitz (1993), Silva (1997) coloca em relevo que as “palavras [...] são parte de sistemas de regras [...] que governam que tipo de fala sobre a educação é possível, quais pessoas devem ser consideradas como sérios interlocutores e como o desejo, o querer e a cognição devem ser construídos” (POPKEWITZ 1993, apud SILVA, 1997, p. 16).

Assim, entendemos ser relevante compreender a forma como tais narrativas vão sendo elaboradas, difundidas e assimiladas, buscando identificar as contradições que perpassam esta construção, que ancoradas em concepções pedagógicas que não primam pela aquisição de conhecimentos historicamente construídos, possibilitam interpretações distorcidas da realidade, sendo possível observar isto, no interior de Programas educacionais orientados para a educação no campo brasileiro.

#### 4.2 A REFORMA DO ESTADO NA DÉCADA DE 1990

Se lançarmos mão da história para uma melhor compreensão da estrutura social brasileira, será possível constatar que ela é composta por classes sociais heterogêneas, marcada por contradições e desigualdades de toda ordem. Assim, a garantia de direitos sociais constitui-se em conquistas ainda muito recentes, fruto de um longo processo de luta e negociação dos setores democráticos e resultado dos maiores avanços sociais e políticos alcançados no Brasil, pós regime autoritário, estando tais direitos expressos na Constituição Federal de 1988. Ao comentar sobre a importância da Carta Magna de 1988, na construção de um novo “pacto social” Montañó embasado nas elaborações tecidas por José Paulo Netto (1999), ressalta que:

[...] a Constituição de 1988 consagrou este profundo *avanço social*, resultado das lutas conduzidas, por duas décadas, pelos setores democráticos: sem ferir a ordem burguesa [...], ela assentou os fundamentos a partir dos quais a dinâmica capitalista poderia ser direcionada de modo a reduzir, a níveis toleráveis, o que os próprios segmentos das classes dominantes então denominavam “dívida social” (PAULO NETTO, 1999, apud MONTAÑO, 2002, p. 35).

Embora nem todos os direitos sociais previstos no âmbito da Constituição de 1988 tenham se materializado na prática, sua prescrição no texto constitucional representa importantes avanços para as camadas populares da sociedade, basta ver a correlação de forças que estavam em disputa naquele momento, representados por setores distintos da sociedade. Nessa direção, Neves e Sant’Anna (2005) destacam a importância da história e de sua compreensão como:

[...] elemento capaz de, por meio das correlações de forças envolvidas nos embates presentes em cada conjuntura, colaborar para a análise de como e em que medida as classes sociais em disputa conseguem, ou não, sempre provisoriamente, demonstrar a toda a sociedade a articulação entre os níveis econômicos e político, isto é, ressalta-se, um nexo entre produção e

consciência, mais afeito a seus interesses específicos e próprios (SANT'ANNA, 2005, p. 20).

Em vista de justificar a Reforma do Estado na década de 1990, Bresser Pereira<sup>51</sup> (1998) no texto intitulado A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle, argumenta que durante os anos de 1930 a 1960 o desenvolvimento econômico e social brasileiro foi impulsionado pelo Estado. Brum (1994) acrescenta, ainda, que no período em questão e notadamente após a Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945) verifica-se um período de prosperidade econômica e relativa melhoria nos padrões de vida da população. No decorrer desse processo Bresser Pereira (1998) ao tratar sobre a Reforma do Estado na década de 1990, coloca em relevo que:

A partir dos anos de 1970, porém, face ao seu crescimento distorcido e ao processo de Globalização, o Estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação que, desde então ocorreram em todo mundo. A onda neoconservadora e as reformas econômicas orientadas para o mercado foram a resposta a esta crise – reformas que os neoliberais em um certo momento imaginaram que teriam como resultado o Estado Mínimo (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 49).

No texto intitulado Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação, Peroni e Caetano (2012, p. 58-59) ressaltam que durante as primeiras manifestações da crise do capital nas décadas de 1970 e 1980 (no Brasil, denominada por alguns autores como década perdida), a teoria neoliberal propalava o Estado mínimo e diante desse cenário, na década de 1990 o papel do Estado é reorientado, cabendo-lhe administrar a crise atendendo *pari passu* as necessidades do mercado.

A fase atual de desenvolvimento do capitalismo rompe barreiras comerciais em função da globalização e da mundialização do capital, suscitando discussões e apontando para as contradições sobre a atuação do Estado na sociedade, com destaque para onde este pode atuar e como pode interferir em decisões de caráter econômico e nas políticas públicas, dentre as quais se incluem as políticas educacionais. Bresser Pereira (1998) ao analisar os quatro aspectos considerados por ele básicos para a reconstrução do Estado, ressalta que:

Com a aceleração do desenvolvimento tecnológico ocorrido na segunda metade do *Século XX*, o sistema econômico mundial passou por uma profunda transformação. Com a redução brutal dos custos de transporte e de comunicação, a economia mundial globalizou-se, ou seja, tornou-se muito

---

<sup>51</sup> Ministro da Administração e Reforma do Estado durante o primeiro Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 1998).

mais integrada e competitiva. Em conseqüência, os estados nacionais perderam autonomia, e as políticas econômicas desenvolvimentistas, que pressupunham países relativamente fechados e autárquicos não mais se revelaram efetivas. Aos poucos foi se tornando claro que o objetivo da intervenção deixa de ser a proteção contra a concorrência, para se transformar na política deliberada de estimular e preparar as empresas e o país para a competição generalizada. Estado e mercado não mais podiam ser vistos como alternativas polares para se transformarem em fatores complementares de coordenação econômica (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 53).

Conforme o autor “[...] a grande tarefa política dos anos 1990 é a reforma ou a reconstrução do Estado” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 49). Entretanto, Peroni acrescenta que, “[...] o Estado foi historicamente chamado a tentar controlar e regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho. Atualmente, apesar do anunciado Estado mínimo, ele é chamado a “socorrer” o capital produtivo e financeiro nos momentos de maior crise” (PERONI, 2013, p. 11, grifo da autora).

Todavia, em razão da denominada crise econômica, as “reformas” colocaram em xeque a garantia de direitos sociais expressos no texto Constitucional, face a necessidade imposta ao Brasil de realizar a Reforma do Aparelho de Estado na década de 1990, período em que se buscou combinar racionalidade econômica e neoliberalismo durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nesse sentido, o discurso da ineficiência e a corrupção do Estado acabavam por justificar a necessidade da Reforma e a conseqüente retirada do controle econômico de esferas estratégicas da produção/comercialização transferindo-as para o mercado, sendo, portanto, necessário reformá-lo (MONTAÑO, 2002; BRESSER PEREIRA, 1998).

As mudanças em curso no Brasil àquela época devem ser compreendidas, à luz das orientações impostas pelo capital internacional a nível mundial, e que vai impor a necessidade de reestruturação capitalista no Brasil durante a década de 1990, processo este alinhado a interesses internacionais, pois conforme ressalta Montaña (2002):

[...] com o desenvolvimento das relações internacionais e da mundialização do capital, das crises capitalistas, das exigências de austeridade social e ajustamento estrutural feitas pelo capital internacional e seus organismos (particularmente expressas no Consenso de Washington), a burguesia nacional começa a tomar consciência das controvérsias primeiramente do chamado “pacto populista” e depois do conteúdo impresso na Constituição de 1988 (MONTAÑO, 2002, p. 3, grifo autor).

Ao tratar sobre a Reforma do Estado, ou conforme denominado por Montaña da (contra) reforma argumenta que: “[...] a crise e a suposta escassez de recursos servem de

pretexto para justificar a retirada do Estado de sua responsabilidade social e a expansão dos serviços comerciais ou desenvolvidos num suposto “terceiro setor” (MONTAÑO, 1999, p. 53, grifo do autor). Nessa perspectiva, de acordo com a compreensão desenvolvida pelo autor supracitado:

[...] a chamada “reforma do Estado” está articulada com o projeto de liberar, desimpedir e desregular a acumulação de capital, retirando a legitimação sistêmica e o controle social da “lógica democrática” e passando para a “lógica da concorrência” do mercado. Sendo assim, concebe-se parte da reforma (“flexibilização” e precarização) das bases de regulação das relações sociais – políticas e econômicas -, portanto, articulada à reestruturação produtiva e ao combate ao trabalho, no seio da reestruturação do capital. É, assim, uma verdadeira contra-reforma, operada pela hegemonia neoliberal, que procura reverter as reformas desenvolvidas historicamente por pressão e lutas sociais e dos trabalhadores, tendo seu ponto máximo expresso na Carta de 1988 (MONTAÑO, 2002, p. 29, grifos do autor).

Ao investigar a crise estrutural do capital, junto a autores que se ocuparam de pesquisar o tema em tela, Peroni (2013) argumenta que:

[...] a crise do Estado seria consequência e não a causa da crise do capital. No entanto, para a teoria neoliberal, o Estado é culpado pela crise, tanto porque gastou mais do que podia para se legitimar, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, como porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. Para a teoria neoliberal, as políticas sociais são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também atrapalhar o livre andamento do mercado (PERONI, 2013, p. 12).

Em vista de tal diagnóstico, “[...] o Estado não deve ser mais o principal executor das políticas sociais, que devem estar sob o protagonismo da sociedade civil através do terceiro setor” (PERONI, 2013, p. 12). Na perspectiva do empresariado, conforme evidencia Oliveira (2005, 68), “[...] havia a necessidade de o Estado desencadear uma ampla reforma social, privilegiando o investimento na formação do capital humano”. Em vista do exposto, e da complexidade que permeiam as estratégias adotadas pelo projeto neoliberal para alavancar a reestruturação do capital, Soares (2002) destaca que:

[...] ao invés de evoluirmos para um conceito e uma estratégia no sentido de constituir uma rede universal de proteção social que explicita o dever do Estado na garantia de direitos sociais, retrocedemos a uma concepção de que o bem-estar pertence ao âmbito privado, ou seja, as famílias, a comunidade, as instituições religiosas e filantrópicas, devem responsabilizar-se por ele, numa rede de “solidariedade” que possa proteger os mais pobres (SOARES, 2002, p. 12, grifo do autor).

Dado o contexto, em conformidade com o pensamento desenvolvido por Peroni (2013, p. 12), o terceiro setor é umas das alternativas propostas pela Terceira Via, para que o Estado redefina seu papel. Assim, este deixa de ser o principal executor de políticas sociais, abrindo espaço para que o conteúdo mercantil possa paulatinamente através das parcerias público-privadas, inculcar a lógica de mercado nas políticas públicas, “qualificando-as” conforme palavras da autora. Após um longo período sob o regime ditatorial (1964 - 1985) os anos de 1980:

[...] foram marcados por um processo de abertura política, com a participação popular e a organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Nesse contexto, os eixos principais dos movimentos sociais estavam vinculados à democracia, à gestão democrática do Estado a partir da participação da sociedade nas decisões políticas. [...] buscava-se a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (PERONI; CAETANO, 2012, p. 58).

Diante de tal quadro Saviani (1994, p. 5) ao prefaciar a 30ª edição da obra *Escola e Democracia*, destaca que no contexto educacional após anos de controle pelo regime militar, foram intensificadas as mobilizações por parte de educadores que no decurso das transformações sociopolíticas, acreditavam que “[...] a educação encontraria canais adequados para se desenvolver no sentido da universalização da escola pública, garantindo um ensino de qualidade a toda a população brasileira” (SAVIANI, 1994, p. 5).

Todavia, o autor alerta que “[...] o processo de transição acabou sendo dominado pela “conciliação das elites”, mantendo-se a descontinuidade da política educacional, os vícios da máquina administrativa, a escassez de recursos e a conseqüente precariedade da educação pública” (SAVIANI, 1994, p. 5-6, grifo do autor).

Alinhando-se às políticas econômicas internacionais, as políticas educacionais no Brasil ao longo da década de 1990, sofreram importantes reorientações, em vista da “necessidade” de ajustarem-se economicamente às imposições da globalização econômica e da reestruturação produtiva do capital, o que conseqüentemente acabou reverberando sobre as concepções pedagógicas que deveriam orientar a educação, não raro esvaziando-a de sentido.

Para Torres (2007) as mudanças no caráter do Estado acabaram por refletir também novas visões da natureza e alcance do pacto democrático e das características que deve ter a educação e a política educacional na globalização mundial do capitalismo. Assim, em vista da realidade econômica brasileira na década de 1990, de acordo com Bresser Pereira (1998):

[...] verificou-se a inviabilidade da proposta conservadora de Estado mínimo, estas reformas revelaram sua verdadeira natureza: uma condição necessária da reconstrução do Estado - para que este pudesse realizar não apenas suas

tarefas clássicas de garantia das propriedades e dos contratos, mas também seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 49).

Diante desse cenário, cumpriria à educação mais uma vez, voltar-se à preparação da força de trabalho, atendendo as demandas de um mercado em constante instabilidade. Logo, a educação estaria inteiramente subordinada ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao processo de produção de mercadorias, comandado pelo capital.

Santos (2008, p. 37) nos chama atenção para a importância em reconhecermos o caráter amplo que abarca a educação, alertando para o fato de que não raro, esta é tratada apenas em sua dimensão mais restrita, ou seja, “[...] enquanto processo formal que transcorre no interior de uma instituição criada para tal (a escola)”. Se considerada numa compreensão mais ampla “[...] concebe-se que a educação, entendida como aprendizado pelo qual o ser social incorpora certos conhecimentos que lhe permitem compreender e agir sobre a realidade que o cerca, é um ato que marca a própria materialidade do homem” (SANTOS, 2008, p.39).

Conforme compreensão apresentada por Peroni (2013, p. 09) “[...] tanto o Estado como a sociedade civil são perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos.” Em *A Educação para além do capital*, Mézáros coloca em relevo que:

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem *defeitos específicos*, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um *sistema alternativo* possam ser articuladas. Isso é factível somente numa teoria tendenciosamente fictícia, uma vez que as soluções preconizadas, “as reformas”, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade. Dessa forma torna-se claro que o objeto real do reformismo não é de forma alguma aquele que ele reivindica para si próprio: a verdadeira solução para os inegáveis defeitos específicos, mesmo que sua magnitude seja deliberadamente minimizada, e mesmo que o modo planejado para lidar com eles seja reconhecidamente (mas de forma a isentar a própria responsabilidade) muito lento (MÉSZÁROS, 2008, p. 62, grifo do autor).

Desde meados de 1990 Peroni (2013) tem se dedicado a investigar as redefinições do papel do Estado na materialização de políticas públicas voltadas à educação. Nesse sentido, ao analisar e tecer reflexões a respeito das redefinições do papel do Estado e das fronteiras que se estabelecem entre o público e o privado, em um contexto de crise estrutural do capital, a autora chama a atenção às implicações para a manutenção da democracia e para a garantia dos direitos sociais, argumentando que:

O período de abertura política foi marcado por movimentos em busca de direitos sociais e busca de participação efetiva na construção de uma

sociedade e um Estado mais democrático. É nesse processo de correlação de forças que as lutas por democracia se materializaram em alguns direitos educacionais consagrados na legislação, principalmente através do capítulo da educação na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996) e também no Estatuto da criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990) (PERONI, 2013, p. 22).

Entretanto, a compreensão da realidade brasileira vivida naquele período bem como das políticas educacionais que foram sendo elaboradas e implementadas, precisam ser compreendidas à luz da conjuntura político-social e em razão das orientações econômicas que estavam em curso mundialmente (globalização econômica/neoliberalismo) e que reverberaram na reorientação das políticas educacionais brasileiras em vista das necessidades de reformas impostas pelo Estado. Pires (2013) afirma que a Carta Magna brasileira:

[...] institucionaliza um regime democrático no Brasil, introduzindo considerável avanço na consolidação legislativa das garantias e direitos fundamentais na proteção de setores mais desprotegidos da sociedade brasileira. Os direitos sociais foram integrados, pela primeira vez, em uma Constituição Brasileira como direitos fundamentais [...] (PIRES, 2013, p. 164).

Declarada como um direito social no Artigo 6º da Constituição Brasileira, a educação é considerada “[...] um direito de todos e um dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade”, segundo Pires (2013, p. 164). Entretanto, a autora salienta algumas contradições no tocante à prestação deste direito, ao compartilhar a responsabilidade por sua oferta a sociedade. Lembra ainda, que a maior oferta educacional brasileira é realizada pela esfera pública, nota-se que a mera declaração da educação enquanto direito social, nem sempre se concretiza no campo do real, ou seja, na garantia de acesso e permanência a uma educação de qualidade para toda a sociedade.

Como bem coloca a autora a Carta Magna brasileira “[...] ao introduzir as variáveis conceituais do público e do privado no campo educacional”, acabou abrindo brechas para as reformas que a educação, bem como outros direitos sociais, sofreria durante a década de 1990 e posteriormente em relação à sua promoção (PIRES, 2013, p. 166).

Para Pires (2013), tendo em vista a correlação de forças daquele momento, a Constituição de 1988 consagrou em seu texto, tanto os valores e princípios da gestão democrática, especificamente em relação à educação pública, como valores relacionados à educação privada, ou dos setores confessionais. Em certa medida, estabelece-se aqui o embate entre a perspectiva democrática e a lógica privado-empresarial no campo educacional (PIRES, 2013). Na esteira desse processo, consoante ao pensamento apresentado por Peroni (2013),

Oliveira (2005) destaca as incongruências para manter direitos sociais frente ao avanço neoliberal,

Ainda que os defensores do neoliberalismo afirmem não existir contradição entre os princípios democráticos e liberais, a possibilidade de democratização social mostra-se impossível em virtude de as práticas neoliberais estruturarem as relações sociais a partir das desigualdades (OLIVEIRA, 2005, p. 16).

Orso (2008) reconhece a importância da luta coletiva organizada pelos movimentos sociais para o processo de transformação e educação da sociedade. Para tanto, considera igualmente relevante o acesso à educação escolarizada e da construção de propostas educacionais consentâneo a sua compreensão de mundo e de sociedade, “[...] mesmo que dentro de suas limitadas possibilidades, dado o caráter dependente em relação às demais estruturas sociais” (ORSO, 2008, p. 62). Todavia, conforme as elaborações tecidas por Saviani (1994), a década de 1990 desponta:

[...] marcada por um clima de perplexidade e descrença. A orientação dita neoliberal assumida por Fernando Collor e posteriormente por Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas educacionais claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública” (SAVIANI, 1994, p. 6, grifo nosso).

De acordo com palavras de Gentili (1996, p. 25), para os neoliberais “[...] a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho [...]”, assim sendo, o sistema educacional deve se ajustar às demandas do mundo dos empregos. Logo, a função social da educação e do sistema educacional se reduz a sua capacidade de promover empregabilidade<sup>52</sup>.

A partir das lacunas deixadas no próprio texto constitucional e potencializadas pela Reforma do Estado na década de 1990, a manutenção de direitos sociais vai sendo fragilizada, o conceito de cidadania e sociedade civil vão sendo reelaborados ganhando nuances. Diante desse cenário e a partir das possibilidades abertas pela legislação Oliveira (2005) coloca em destaque que:

[...] o empresariado adentra as diversas esferas estatais, buscando otimizar na confecção de políticas os caminhos que assegurem a legitimação dos seus interesses, bem como a confecção de um padrão ético, político e social garantidor de sua hegemonia, obscurecendo outras concepções de desenvolvimento gestadas no interior da sociedade (OLIVEIRA, 2005, p. 20).

---

<sup>52</sup> Para uma melhor compreensão sobre o conceito de empregabilidade recorra a Ramon de Oliveira (2009).

Sob o discurso de racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições consideradas improdutivas pela lógica do mercado, o papel do Estado na promoção de políticas sociais é reorientado. Em face disto, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, por meio da privatização (mercado); para a Terceira Via, principalmente a partir do terceiro setor (sem fins lucrativos), conforme asseveram Peroni; Caetano (2012, p. 59). De acordo com Neves e Sant'Anna (2005):

Sob a hegemonia burguesa, o Estado capitalista vem realizando a adaptação do conjunto da sociedade a uma forma particular de civilização, de cultura, de moralidade. No decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista, mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista (NEVES E SANT'ANNA, 2005, p. 26).

As narrativas elaboradas para justificar as “reformas educacionais” apenas reforçam a hegemonia discursiva dominante, sem alterar as estruturas sociais de dominação e interesses de mercado vigente, em oposição ao que de fato deveria cumprir a educação no interior da sociedade (JAMESON, 1994 apud FRIGOTTO, 1996).

Em conformidade com Shiroma; Campos e Garcia (2005), a partir da década de 1990 multiplicam-se os documentos referentes à reforma educacional implementada pelo MEC, fato este que passou a mobilizar pesquisadores das diversas subáreas da Educação a se debruçarem sobre o tema, com o propósito de compreender o conteúdo da reforma, bem como os mecanismos envolvidos em sua propagação. Em *A Educação para além do capital*, Mézáros (2008) ressalta que:

[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa na educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Ao analisar o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (2000/01) elaborado pelo Banco Mundial (2000), Peroni e Caetano (2012) destacam que o acompanhamento sistemático de publicações nacionais e internacionais que versam sobre a política educacional desde 1990, evidenciam uma reorientação no discurso adotado por estas instituições. Citando

excertos do documento *World Development Report 2000/01 – Attacking Poverty*, elaborado pelo Banco Mundial Shiroma; Campos; Garcia (2005) ressaltam que:

No início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária da política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment* oportunidade e segurança (WORD BANK, 2000).

As teorias da Educação também são influenciadas por esse movimento, elas se posicionam e explicam a relação entre educação e sociedade. Nesse sentido, Saviani (1999) nos adverte para alguns “riscos” de interpretação intrínsecos às elaborações teóricas contidas nestas. Em conformidade com o autor, no conjunto das teorias educacionais denominadas por ele de Teorias não-críticas, a educação “[...] é entendida como instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” (SAVIANI, 1999, p. 15).

Tal perspectiva, ao propalar o caráter autônomo da educação, mostra-se bastante reducionista, escamoteando outros aspectos importantes como (economia, política etc.) que precisam ser considerados para explicá-la, sobretudo quando pensamos nas contradições sociais que conformam a sociedade brasileira e a função social da educação no interior dela.

Dito de outra forma, não é possível explicar a educação como instância autônoma e dissociada da sociedade. Nesse sentido, se desejamos compreender a importância desta como instrumento de emancipação humana e essencialmente necessária à transformação da realidade, devemos fazê-lo de maneira a associar as questões teóricas e práticas que envolvem o seu fazer.

Com efeito, seria ingênuo crer na neutralidade da educação, uma vez que seu significado e importância é resultado do que a sociedade faz dela, por conseguinte, no interior da sociedade capitalista, cuja natureza é contraditória, heterogênea e que engendra lutas de classe, a educação estará permeada por intencionalidades que visam manter e reproduzir a estrutura social vigente, ainda que no plano do discurso seja propalada a intencionalidade de reverter tais aspectos, pois como bem coloca Duarte (2011) isto não passa de “canto da sereia”, em busca de formular consensos.

Com base no exposto, entendemos ser relevante aprofundar as investigações sobre a realidade educacional brasileira, com objetivo de compreendê-la em sua totalidade e complexidade. Identificar as lacunas existentes, as intencionalidades que permeiam as concepções pedagógicas e projetos educacionais que se alinham aos Programas de RS como é o caso do Programa Agrinho promovido pelo SENAR em diversas Unidades da Federação

brasileira, nos interessando de modo mais particular a materialização do Programa no Estado de Goiás.

#### 4.3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1990

Em decorrência das transformações econômicas provocadas pelo processo de globalização econômica e da reestruturação produtiva do capital, o Estado brasileiro promoveu durante a década de 1990 importantes mudanças no arcabouço normativo da educação brasileira. Por isso, as políticas educacionais foram reorientadas, com a finalidade de atender às demandas impostas pelo capital. Associada com a possibilidade de os indivíduos acessarem o mercado de trabalho, a função primeira da educação seria preparar força de trabalho. Conforme dito anteriormente, embora a educação tenha sido declarada no texto constitucional como direito social (Artigo 6º da CF de 1988) o Artigo 205 diz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 136, grifo nosso).

Embora a educação esteja prevista como um direito social no arcabouço Constitucional, a Lei que regulamenta o Sistema Educacional Brasileiro é a LDBEN n. 9394/1996, que também abre lacunas sobre possibilidades para as parcerias público-privada, no que tange à oferta desse “direito”. Em razão desta abertura conforme compreensão desenvolvida por Pires (2013):

A conseqüência mais significativa é que a educação passa a ser exercida pela esfera privada, mas sob o controle estatal, ou seja, o poder público detém a esfera da fiscalização e do financiamento, mas a promoção é realizada pelas organizações privadas, as chamadas organizações do Terceiro Setor (PIRES, 2013, p. 166).

Adrião e Peroni (2005) apud Pires (2013, p. 166) afirmam que “[...] o Terceiro Setor seria caracterizado como o público-não estatal e pressuporia a existência do Estado e do mercado.” O conceito de Terceiro Setor, abarca ainda “[...] um conjunto de iniciativas particulares com um sentido público”. Conforme perspectiva apresentada por Oliveira (2005):

No que concerne à relação globalização e educação, podemos dizer que o retorno social colocado para os investimentos em educação diz respeito, quase especificamente, ao quanto pode o sistema educativo contribuir para que as economias não apresentem sinais de atraso e de falta de competitividade econômica (OLIVEIRA, 2005, p. 8).

Em razão de tais transformações e pautado pela narrativa da ineficiência da educação e da escola na preparação da força de trabalho, viu-se fortalecer o discurso sobre a necessidade de repensar a educação e a escola, o que atendeu às novas exigências impostas pelo sistema capitalista. De tal modo que a universalização do capitalismo impôs a necessidade de um novo pacto social, daí as reformas educacionais em nível planetário (OLIVEIRA, 2005). Conforme argumentos desenvolvidos por Frigotto (2010):

A desqualificação da escola, [...] constitui-se, ao lado dos mecanismos inseridos no próprio processo produtivo, numa forma sutil e eficaz de negar o acesso aos níveis mais elevados de saber à classe trabalhadora. Esta negação, por sua vez, constitui-se numa das formas de mantê-la marginalizada das decisões que balizam o destino da sociedade. A desqualificação da escola, para a grande maioria que constitui a classe trabalhadora, não é uma questão conjuntural [...]. Trata-se de uma desqualificação orgânica, uma “irracionalidade racional”, uma “improdutividade produtiva”, necessária à manutenção da divisão social do trabalho e, mais amplamente, à manutenção da sociedade de classes (FRIGOTTO, 2010, p. 202-203) grifos do autor).

Nesse sentido, observamos existir uma correlação de forças entre grupos sociais e econômicos distintos, em torno dos processos educativos e de qualificação humana que visam responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal e que passou a ditar um novo padrão de reprodução e acumulação do capital. Por efeito deste processo Neves (2005) argumenta que:

[...] como estratégia de legitimação social da hegemonia burguesa, o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade (NEVES, 2005, p. 16).

Diante do exposto e impulsionados pelas reformas constata-se que, ao menos no plano discursivo, o papel da educação e da escola deveria ser reorientado alinhando-se às novas demandas gestadas. A partir da análise de materiais resultantes da V Conferência Iberoamericana de Educação (1995), Oliveira (2005, p. 9-10) ressalta que:

Nos países em desenvolvimento – particularmente os da América Latina – à educação é atribuída a responsabilidade de promover uma maior competitividade do setor industrial e alterar o quadro de distribuição desigual de riqueza. Este entendimento do papel “salvacionista” da educação não só repercute nas políticas nacionais dos países latino-americanos, como chega, inclusive, a determinar o estabelecimento de acordos multilaterais, de forma, a que sejam implementadas atividades conjuntas capazes de promover, simultaneamente, ganhos para todas as nações do Continente (V Conferência Iberoamericana de Educação, 1995).

Segundo Oliveira (2005, p. 7) coloca em relevo que, a “[...] universalização do capitalismo impôs a necessidade de um novo pacto social, daí as reformas educacionais em nível planetário”. É nessa direção que podemos melhor compreender a Reforma do Estado e os reflexos desta no ajuste das políticas educacionais.

Corroborando o exposto Pires (2013) e Pereira (2015) a educação brasileira passou durante a década de 1990, notadamente durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, por importantes ajustes. Complementando tal compreensão Pereira (2015) acrescenta “observam-se intensos esforços por parte dos organismos internacionais, atrelados ao capital internacional, em direcionar esses ajustes educacionais na perspectiva da funcionalidade do sistema para os países pobres” (PEREIRA, 2015, p. 1).

As reformas educacionais no Brasil, assim como em outros países em desenvolvimento, foram induzidas pelo Banco Mundial e por Organismos Internacionais, que passaram a ditar as orientações que deveriam pautar a política educacional brasileira. Conforme afirma Frigotto (1997):

Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão (FRIGOTTO, 1997, p. 41-42).

Ao discutirem a política de educação básica nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, Frigotto e Ciavatta (2003) asseveram que:

[...] ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e das demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 97).

A Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, ou Conferência de Jomtien, constitui-se em marco referencial no que tange aos eventos internacionais que tratam a Educação no período em questão (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Conforme Frigotto (1997):

A súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador está muita mais afeta a sinais de limites, problemas e contradições do capital na busca de redefinir um novo padrão de acumulação com crise de organização

e regulação fordista, do que a autonegação da forma capitalista de relação humana. Ou seja, as inovações tecnológicas, longe de serem “variáveis independentes” um poder fetichizado autônomo, estão associadas às relações de poder político-econômico e, portanto, respondem a demandas destas relações. [...] o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e “rejuvenescer” a teoria do capital humano, como um rosto agora mais social (FRIGOTTO, 1997, p. 41, grifos do autor).

Participaram da Conferência representantes de 155 governos que assinaram a Declaração de Jomtien, agências internacionais, organizações não governamentais, associações profissionais e destacadas personalidades na área da educação em nível mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Dando continuidade a esse processo e alinhado ao ritmo das Reformas do Estado durante a década de 1990 Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99) destacam que a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe CEPAL publicou *Transformación productiva con equidad*, tal documento destacava a urgência em implementar mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, em vista de atender as demandas da reestruturação produtiva.

Os autores destacam também o documento publicado também pela CEPAL, intitulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992), que apontava para a necessidade em promover ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica. De acordo com Pires (2013), “[...] o “receituário” proposto por tais organismos defende que a educação seja orientada para que se privilegie a formação para o atendimento, essencialmente, das necessidades do mercado, e não visando à emancipação dos indivíduos, ao protagonismo de ideias e ações” (PIRES, 2013, p. 167, grifo da autora).

Em conformidade com Pires (2013, p. 167), a influência dos organismos internacionais na determinação de orientações para o âmbito educacional se dá em razão de muitos governantes estarem comprometidos economicamente (empréstimos financeiros) com os mesmos. Todavia, a autora argumenta que a influência dos organismos internacionais, notadamente em parte dos países da América Latina, não ocorreu sem “embates” e correlação de forças tanto por parte da comunidade acadêmica, como também dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

#### 4.4 A PRESENÇA DO TERCEIRO SETOR (TERCEIRA VIA) NA EDUCAÇÃO

Na obra denominada Terceiro Setor e Questão Social – Crítica ao padrão emergente de intervenção social, Montañó (2002) realiza em estudo crítico sobre o “terceiro setor” e o debate hegemônico que o funda. Nesse sentido, aponta seus pressupostos e promessas, trazendo à baila o fenômeno que se escamoteia por trás de tal denominação ideológica e os vínculos que estabelece com o projeto neoliberal, em vista do enfrentamento da *questão social* num contexto de reestruturação do capital (pós 1970), processo este fortemente orientado por princípios neoliberais.

Diante disso, Montañó (2002) afirma que “o debate dominante sobre o “terceiro setor” torna-se, assim, funcional ao processo de reformulação do padrão de resposta às sequelas da “questão social”, propiciado no interior da estratégia neoliberal de reestruturação do capital” (MONTAÑO, 2002, p. 15, grifo do autor).

Além disso, conforme elaborações desenvolvidas pelo autor supracitado, a importância em analisar criticamente o “terceiro setor” ganha ainda mais corpo se consideradas as “[...] lutas sociais e de classes pela conquista/manutenção da hegemonia na esfera da sociedade civil. Hoje, mais do que nunca, é forte e clara a hegemonia burguesa no âmbito estatal, no mercado e no espaço da produção” (MONTAÑO, 2002, p. 15).

Ancorado no pretexto da crise econômica vivida nos anos 1990, juntando-se a isto a escassez de recursos para que o Estado continuasse garantindo a manutenção de direitos sociais básicos, por meio de políticas públicas, observa-se a transferência de responsabilidade para a manutenção de tais direitos a “sociedade civil” transmutada em “terceiro setor” (MONTAÑO, 2002). Ainda, segundo Montañó (2002) o “terceiro setor” propaga um papel ideológico notadamente funcional aos interesses do capital, diante do processo de reestruturação neoliberal, viabilizando

[...] a reversão dos direitos de cidadania por serviços e políticas sociais e assistenciais universais, não contratualistas e de qualidade, desenvolvidas pelo Estado e financiadas num sistema de solidariedade universal compulsória. Portanto, a abordagem crítica do conceito ideológico de “terceiro setor”, e do fenômeno real que ele esconde, constitui uma ferramenta importante para o enfrentamento do processo neoliberal de alteração da modalidade e do trato à questão social (MONTAÑO, 2002, p. 19).

Ao analisar o conceito de “terceiro setor” a partir de uma perspectiva crítica e de totalidade, buscando nas entrelinhas evidenciar o fenômeno que se escamoteia neste conceito, Montañó destaca que o

[...] chamado “terceiro setor” refere-se na verdade a um fenômeno real inserido na e produto da reestruturação do capital, pautado nos (ou funcional aos) princípios neoliberais: um novo padrão (nova modalidade, fundamento e responsabilidades) para a função social de resposta às sequelas da “questão social”, seguindo os valores da solidariedade voluntária e local, da auto-ajuda e da ajuda- mútua (MONTAÑO, 2002, p. 22, grifos do autor).

Em vista da redução de investimento do Estado no atendimento das demandas sociais, e com o propósito de elaborar respostas à “questão social”, a *re-filantropização* é posta como uma possibilidade, circunstância em que se transfere “[...] para a “sociedade civil” a iniciativa mútua ou autoajuda. É neste espaço que surgirá o terceiro setor, atendendo a população excluída ou parcialmente integrada” (MONTAÑO, 2002, p. 56).

Importante destacar que os Programas educacionais de RS, como é o caso do Programa Agrinho, objeto desta pesquisa, atende um público composto por filhos da classe trabalhadora do campo e da cidade, portanto parcela da população que Montañó (2002) denomina de parcialmente integrada.

Conforme já apontamos em outras passagens deste texto, cabe lembrar que, a garantia do direito à educação no campo, é fruto da luta dos movimentos sociais ligados ao campo, e que a garantia da efetivação deste direito no que tange as condições de acesso e permanência, são problemas que ainda não foram superados em realidades distintas do país.

Problemas como fechamento de escolas, dificuldades de transportes, infraestrutura precária de muitas escolas, insuficiência de materiais didático-pedagógicos, são alguns dos aspectos que ilustram o exposto, sobretudo quando pensamos a educação que acontece no campo brasileiro, ainda que tenham ocorrido nas últimas décadas algumas conquistas para esta pauta.

Outro aspecto que entendemos que merece destaque, e não raro, diz respeito ao distanciamento entre os objetivos delineados pelos Programas Educacionais de RS que chegam ao campo e os pressupostos estabelecidos para a Educação do Campo. Requisitada pelos movimentos sociais, tencionando inclusive algumas das formulações que se encontram nos documentos que a normatizam, a exemplo nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no campo<sup>53</sup> (Resolução CNE/CEB 1/2002), elaborada com base na legislação educacional, Lei n. 9394/96 (LDBEN); Lei n. 10.172/01 e no parecer CNE/CEB 36/2001;

---

<sup>53</sup> Resolução da CNE/CEB n. 1, 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo.

Decreto n. 7352/10<sup>54</sup>. Ao apresentar a obra intitulada *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*<sup>55</sup>, Neves (2005) assevera que:

O projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via, sistematizado pelo sociólogo, reitor da *London School of Economics and Political Science* e intelectual orgânico do novo trabalhismo inglês, Anthony Giddens, apresenta a característica de negar o conflito de classes e até mesmo a existência dessa divisão nas sociedades ditas “pós-tradicionais”, ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal, ou seja, na “conciliação” de interesses de grupos “plurais” na alternância de poder entre os partidos políticos “renovados”, na auto-organização e envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na *ideologia da responsabilidade social das empresas*. Permanecem intocadas, contudo, as relações de exploração, que estão longe de serem abolidas no mundo contemporâneo, sobretudo nos países de capitalismo periférico (NEVES, 2005, p. 15).

Groppo e Martins (2008, p. 216), afirmam que “[...] desde o final dos anos 1990, a Terceira Via vem sendo o principal discurso político-ideológico a referendar a *práxis* hegemônica das elites dominantes e dirigentes do capitalismo global”. Ademais, Lima e Martins (2005, p. 43) sublinham que o projeto político denominado Terceira Via<sup>56</sup>, foi posto como uma nova agenda político-econômica para o mundo, em vista dos limites de reprodução e acumulação do capital, constituindo-se, portanto, em importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia. Ainda nessa direção, os autores acrescentam “[...] a Terceira Via tem como objetivo a reforma ou governo do capitalismo por intermédio de mudanças na política e na economia” (LIMA, MARTINS, 2005, p. 44). Completando tal raciocínio acrescentam:

Denominado de Terceira Via, centro-radical, centro-esquerda, nova-esquerda, nova socialdemocracia, socialdemocracia modernizadora ou governança-progressiva, esse projeto – direcionado, principalmente, às forças sociais de centro-esquerda que chegaram ao poder nos últimos anos do século XX ou que lutam intensamente para isso – parte das questões centrais do neoliberalismo para refiná-lo e torná-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos, valendo-se de algumas experiências

---

<sup>54</sup> Decreto n. 7.352/10. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

<sup>55</sup> Ao prefaciar a obra *Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil* (2010), Roberto Leher destaca que a obra intitulada *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso* (2005), produzida pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense, e organizada por Lúcia M. Wanderley Neves, é uma obra que trouxe grande contribuição para a academia e também aos movimentos sociais, em vista de ser considerada obra de referência ao difundir o termo “pedagogia da hegemonia”.

<sup>56</sup> Terceira Via; centro-radical; centro-esquerda; nova-esquerda; nova social-democracia; social-democracia modernizadora ou ainda governança-progressiva, são outras denominações que também aparecem na literatura para tratar do projeto político denominado Terceira Via (LIMA; MARTINS, 2005).

concretas desenvolvidas por governos de países europeus (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43).

Anthony Giddens<sup>57</sup> foi o teórico que assumiu e organizou a ideologia política da Terceira Via, elucidou em linguagem coloquial, o neoliberalismo da Terceira Via (GROPPO; MARTINS, 2008). Na perspectiva defendida por Giddens (2000), a Terceira Via se refere a uma “estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente nas duas ou três últimas décadas” (GIDDENS, 2000, p. 36).

Diante desse contexto, a Terceira Via mostra-se como uma tentativa de transcender a social-democracia, ao mesmo tempo em que critica o neoliberalismo (desregulamentação de mercado; tipo de participação do Estado) e o descontextualiza. Conforme compreensão desenvolvida por Lima; Martins (2005, p. 45) ao descontextualizar o neoliberalismo, esvaziá-lo de seu significado político-econômico e descaracterizá-lo enquanto medida política destinada à reversão da crise estrutural à qual atravessa o capitalismo na contemporaneidade, a Terceira Via esconde seu caráter reformista. Em conformidade com argumentos desenvolvidos por Lima; Martins (2005), para a Terceira Via:

[...] os problemas sociais gerados pelo neoliberalismo foram negativos por terem causado revoltas sociais que abalaram a “coesão social”. Identifica-se que o centro das preocupações da Terceira Via não se relaciona aos efeitos nefastos que se abateram de forma radical sobre os trabalhadores, mas sim ao grau de estabilidade político-social vivida pelos países (LIMA, MARTINS, 2005, p. 45).

Portanto, é possível observar que não constitui preocupação fulcral da Terceira Via trazer à baila elementos que expliquem e justifiquem a eclosão das revoltas sociais no interior do capitalismo, a saber: o aumento das desigualdades sociais; desemprego estrutural; flexibilização das normas trabalhistas; baixos rendimentos. Estes são apenas alguns dos elementos que apontam para a exploração dos trabalhadores num período de colapso do padrão de acumulação capitalista e que concorrem para explicar a manifestação dos movimentos sociais, que em certa medida colocam em questão a pretendida coesão social numa sociedade de classes.

Face ao exposto, Lima e Martins (2005) destacam que na perspectiva defendida pela Terceira Via, os neoliberais não estariam de todo errados ao defenderem a não intervenção do Estado na economia, pois, uma economia só se faria forte a partir de um mercado igualmente

---

<sup>57</sup> Anthony Giddens, é sociólogo britânico (Londres), considerado um dos mais importantes filósofos contemporâneos, teórico pioneiro da “Terceira Via”, reconhecido por sua Teoria da Estruturação, concentra seu interesse em reformular a Teoria Social e a reexaminar a compreensão do desenvolvimento da modernidade.

forte, e isto não seria possível pela via do “dirigismo estatal”. Assim, como forma de interpretar o mundo e compreender a realidade, a Terceira Via busca construir um discurso que explique as rápidas, profundas e contínuas transformações, como um dado estabelecido, portanto, isento de contradições, ou seja:

[...] a Terceira Via pretende se contrapor à concepção de homem como síntese do conjunto das relações sociais. Ao fazê-lo, desumaniza o processo social-histórico, colocando-o como um local externalizado, um “mundo” que se imporia aos homens como uma espécie de natureza, detendo um caráter próprio de “perturbação. Outra evidência relaciona-se à negação da história como processo de lutas de classes, isto é, uma complexa e intensa dinâmica das relações sociais, concebendo-a como um aglomerado de fragmentos, descontinuidades ou etapas, o que inviabilizaria qualquer tentativa humana de apropriar-se de seu próprio destino, somente restando ajustar-se ao existente. Dessa forma, a Terceira Via nega a centralidade da categoria “trabalho” para a constituição humana ao reduzi-la à ideia de ocupação ou emprego. Essas críticas não apenas demonstram uma oposição à teoria marxista como revelam que a Terceira Via prefere apostar em formulações teóricas que lhe oferecem maiores possibilidades para justificar o modo de produção capitalista como o mais adequado à humanidade (LIMA; MARTINS, 2005, p. 46).

Todavia, ainda que se insista em negar as contradições sociais, econômicas e políticas que perpassam a sociedade, elas existem, são concretas e se revelam diante dos nossos olhos, são históricas e precisam ser explicadas. Nesse sentido, destacamos a importância das contribuições e da atualidade do pensamento marxiano para a compreensão da realidade objetiva.

Embora na contemporaneidade o pensamento marxiano tenha sido duramente criticado e desqualificado por setores conservadores da sociedade (grupos ligados à extrema-direita, e até mesmo por autores filiados a concepções teórico-metodológicas “pós-modernas”), os escritos de Marx e Engels lançam luz sobre as crises cíclicas do capitalismo e seus rearranjos para continuar se reproduzindo. Somando-se a isto, a complexidade das relações socioeconômicas e políticas, não raro são silenciadas a partir das narrativas construídas por outras perspectivas teóricas (que negam a história), mas que podem ser explicadas pelas categorias do materialismo histórico-dialético. Como coloca Martins (2008)

As formações econômicas e sociais são, [...] produto da práxis humana, que produz uma totalidade repleta de contradições, no interior da qual se constituem limites e se abrem possibilidades de desenvolvimentos posteriores. Tal processo só pode ser compreendido a partir de uma lógica que não se deixa levar pela formalidade e penetra na concreticidade das relações que produzem a realidade sócio-histórica como um todo (MARTINS, 2008, p. 123).

Ao discorrer sobre os pressupostos políticos formulados pela Terceira Via, Lima; Martins (2005) colocam em relevo que:

[...] a Terceira Via defende que é necessário criar uma nova interpretação do mundo – uma nova ideologia. Para ela, está se vivendo em uma sociedade pós-tradicional em que predominam “incertezas artificiais”, um mundo de profundos desconfortos, um contexto em que muitas das verdades produzidas esgotaram suas capacidades de explicar e orientar a intervenção na realidade. Nesse arranjo lógico em que prevalece a naturalização do sistema capitalista com algo humano e fora da história, embora resultante dela, não cabe aos homens a direção do processo histórico, pois todos teriam tornado reféns de um sistema em constante mutação em que prevalecem as dúvidas. Restaria, assim, aos seres humanos conceber a história como resultado do somatório de acontecimentos sucessivos e incertos (MARTINS, 2005, p. 48).

Nesse sentido, as “incertezas artificiais” é que controlariam os destinos da sociedade, ao retirar do homem sua capacidade de intervenção nos rumos da história. Em face de tal perspectiva, a história deixa de ser vista como resultado de processos, o que nos parece um grande equívoco, parafraseando Hobsbawm (2013, p. 53).<sup>58</sup>

Em conformidade com Peroni (2013), o Terceiro Setor é uma das alternativas propostas pela Terceira Via para que o Estado redefina seu papel, assim, deixa de ser o principal executor de políticas sociais abrindo espaço para a inserção da sociedade civil e, nesse sentido, através das parcerias público-privado o conteúdo e a lógica mercantil vão ganhando materialidade. Nas palavras de Neves e Sant’Anna (2005)

A privatização, a fragmentação e a focalização das políticas sociais – materializadas na criação do chamado setor público não-estatal, denominada pela ideologia dominante e dirigente de “terceiro setor” – têm ainda a função de dialogar econômica e politicamente com frações significativas das camadas médias. Ao mesmo tempo que se mantêm incluídas no mercado capitalista como consumidoras de bens e serviços em época de desemprego estrutural, na nova condição de prestadoras de serviços de interesse “público”, essas camadas funcionam também como intelectuais que cimentam, na superestrutura, a relação entre as frações de classe expropriadas sob a direção do capital financeiro e industrial monopolista e importantes frações do proletariado (os chamados “excluídos”), alvo de ação direta e indireta do Estado neoliberal (SANT’ANNA, 2005, p. 37).

Com base no exposto, a educação passa a ser considerada como importante elemento político para a manutenção da sociedade, e nesse sentido, as diretrizes educacionais se alinham à política internacional, em vista de formar cidadãos aptos e preparados para enfrentar desafios oriundos da alta competitividade, da concorrência exacerbada, e da

---

<sup>58</sup> No texto intitulado O que a história tem a nos dizer sobre a sociedade contemporânea? Eric Hobsbawm (2013) destaca a importância de Karl Marx, por ter ele partido de uma concepção materialista da história.

necessidade de vencer a todo custo. Em conformidade com Anthony Giddens (2000) apud Lima; Martins (2005):

A Terceira Via propõe que o Estado assuma seu papel pedagógico fundamental de impulsionar uma nova cultura cívica por meio da renovação organizativa da sociedade civil, visando a consolidar a coesão social, o empreendedorismo social e a ação voluntária dos indivíduos. A tônica dessa perspectiva política é sintetizada na seguinte expressão: “o Estado não deve remar, mas assumir o leme: não apenas controlar, mas desafiar” (MARTINS, 2005, p. 56).

A teoria do capital humano, amplamente divulgada por Theodore W. Schultz na década de 1970 permeia de forma objetiva os pressupostos da Terceira Via. De acordo com Frigotto (2010).

O conceito de capital humano, que a partir de uma visão reducionista busca erigir-se como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e da equidade social e como uma teoria da educação, segue [...] um caminho tortuoso. Percorrendo esse caminho depreende-se que o determinante (educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda) se transmuta em determinado (o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar etc.) (FRIGOTTO, 2010, p. 49).

Theodore Schultz<sup>59</sup> (1962) em suas elaborações enfatiza o valor econômico da educação e em suas teorizações ressalta a importância de que os indivíduos invistam em si mesmo, uma vez que tais investimentos humanos reverberariam no crescimento econômico, em razão da formação de capital humano via educação. Lima e Martins (2005) parafraseando Giddens (2000) acrescentam que:

Para esse projeto, [...] a principal força no desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação. É o principal investimento público que deve estimular a eficiência econômica e a coesão cívica [...]. A educação precisa ser redefinida de forma a se concentrar nas capacidades que os indivíduos poderão desenvolver ao longo da vida (LIMA E MARTINS, 2005, p. 64).

Assim, a teoria do capital humano, deposita no indivíduo a responsabilidade por sua condição social, situação que sabemos deve-se ao acesso diferenciado à propriedade privada das riquezas produzidas, e da estruturação da sociedade em classes sociais antagônicas. Nesse

---

<sup>59</sup> Theodore W. Schultz é considerado o principal formulador e divulgador da idéia de capital humano. Schultz, durante os anos de 1950 foi professor do departamento de economia na Universidade de Chicago (EUA), e a teoria do capital humano tem sua origem ligada à disciplina Economia da educação, disciplina essa que buscava explicar os ganhos de produtividade gerada pelo fator humano (capital humano) na produção. Para conhecer mais sobre a teoria do capital humano, as obras de Theodore W. Schultz O valor econômico da educação (1962) e o Capital Humano (1973) são leituras essenciais.

sentido, tal teoria auxilia o capitalismo na consecução de seus objetivos, pois, forma uma força de trabalho necessária às demandas do capital, fomentando valores e atitudes que auxiliam a sua reprodução, onde permanece inalterada a estrutura social vigente, ao mesmo tempo em que acirram as contradições.

Dado o exposto, observa-se que a tese central da teoria do capital humano relaciona a educação ao desenvolvimento econômico. O que revela o caráter limitado dessa teoria, “o raciocínio da concepção do capital humano, tanto do ponto de vista do desenvolvimento, como da renda individual, é que a educação, o treinamento, são criadores da capacidade de trabalho” (FRIGOTTO, 2010, p. 61).

Todavia, é sabido, que numa sociedade de classes, ainda que bem qualificados (com alto nível de escolarização), nem todos os indivíduos conseguirão ocupar os melhores postos de trabalho, mesmo reconhecendo a importância da formação educacional para o processo de emancipação humana. Desta forma, nega-se as contradições existentes no interior da sociedade capitalista, estruturada em classes sociais antagônicas (exploradores/explorados) e que possuem interesses distintos.

Na sociedade capitalista nem todos os indivíduos (ainda aqueles tecnicamente qualificados) conseguem se inserir socialmente, visto que não são abertos novos postos de trabalho, na mesma medida em que os indivíduos se qualificam (exército de reserva). Com a inserção das tecnologias no mundo do trabalho, tem crescido exponencialmente o número de pessoas desempregadas, subempregadas e trabalhadores uberizados. No entanto, é esta lógica perversa que mantém a capacidade de reprodução e acumulação capitalista.

Outro aspecto que também precisa ser considerado é que os salários também não aumentam na mesma proporção em que os indivíduos se qualificam para o mundo do trabalho. Basta para isso observar o desemprego estrutural que estamos vivendo, os números crescentes de desempregados (mesmo aqueles tecnicamente qualificados), somando-se a isto a quantidade de pessoas que são empurradas para o subemprego (baixa renumeração, sem garantias trabalhistas, jornadas de trabalho flexível etc.).

A teoria do capital humano aplicada à educação acabou por gerar toda uma concepção reducionista de sua função social, com um caráter eminentemente técnico ao ensino e aos processos educativos, mascarando a realidade, escamoteando as contradições e a verdadeira natureza de exploração presente nas relações sociais capitalistas, com isto, observa-se consciências alienadas sobre tal processo.

Mudanças importantes no interior da sociedade só poderão ocorrer a partir do momento em que a classe trabalhadora estiver consciente de como e do quanto é explorada

para manter a estrutura social vigente. Para tanto, a educação cumpre papel importante nesta formação, logo, o acesso ao conhecimento precisa ser historicamente referenciado, em vista da necessidade de compreender os processos que dão materialidade à sociedade da qual fazemos parte. Em outras palavras, uma educação que seja socialmente referenciada, que liberte consciências e que esteja comprometida com outro projeto de sociedade.

Orso (2008, p. 49) adverte para um aspecto que consideramos bastante relevante para efeito desta pesquisa ao questionar sobre o papel da educação na sociedade contemporânea, se esta “apenas reproduz a sociedade em que está inserida ou se ela é ou pode ser revolucionária a ponto de transformar toda a sociedade”. Com base no exposto e no que concerne às formas de analisar e compreender a educação<sup>60</sup>, o autor destaca a importância em compreendê-la a partir da categoria totalidade, relacionando-a ao conjunto das relações sociais de produção.

Por fim, considerando este cenário caleidoscópico que está posto para a educação na contemporaneidade é que desejamos compreender alguns aspectos da educação que têm se realizado no campo brasileiro. Alguns sob forte influência de programas educacionais de RS vinculados a fundações, empresas e instituições capitalistas, que sob o “pretexto” de contribuir com a melhoria da “qualidade” da educação, por meio das parcerias público-privadas, passam a interferir na educação pública. Difundindo, dessa forma, junto aos filhos da classe trabalhadora ideias, valores; desenvolvendo habilidades, inculcando ideologias e modelos de desenvolvimento para o campo que lhes são próprios, educando assim para o consenso ao mesmo tempo em que preparam a força de trabalho, que posteriormente será absorvida por estes setores produtivos.

#### 4.5 A ATUAÇÃO DO EMPRESARIADO NO CAMPO BRASILEIRO VIA PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

Ao investigar as propostas e ações educativas empreendidas pela Fundação Odebrecht no campo do Baixo Sul da Bahia, Rios (2016) busca compreender como um modelo de sociedade orientado pelas políticas imperialistas acentuam a concentração de renda e a pobreza no campo brasileiro. A autora lança luz sobre como os organismos internacionais

---

<sup>60</sup> Em conformidade com Paulino José Orso (2008) os métodos utilizados para compreender e analisar a educação, acabam por influir na compreensão que se tem sobre o papel desempenhado pela educação na sociedade. O autor nos adverte para os riscos de abordagens - positivistas que desconsideram as relações sociais de produção; abordagens idealistas que a consideram capaz de promover desenvolvimento econômico e garantir bem-estar social conduzindo todos os indivíduos à felicidade; ou ainda responsabilizando-a pelo sucesso e ou fracasso individual. Análises abstratas (reducionista) acabam por atribuir à educação um caráter redentor, conforme assevera Orso (2008, p. 49-50)

influenciam a educação pública brasileira se materializando através dos Programas de RS. Nesse sentido argumenta que:

São várias as formas de ação do empresariado na educação; este atua na apropriação da educação como mercadoria, ofertando-a para um público específico que pode pagar por essa mercadoria; na oferta de cursos profissionalizantes, por meio de órgãos educacionais criados pelas indústrias com o apoio do Estado, a exemplo do chamado “Sistema S”, [...] e mais recentemente, com as parcerias público-privadas, com as quais as escolas seguem sendo públicas, porém o setor privado as administra inteiramente implementando-as. Vale ressaltar que a atuação do empresariado se desdobra em todas as modalidades de ensino (RIOS, 2016, p. 26).

Diante do exposto, consideramos ser de suma importância compreender os mecanismos utilizados pelo setor empresarial para adentrar e difundir no ambiente escolar valores e ideologias que lhes são próprias, prática bastante realizada pelo terceiro setor por meio das parcerias público-privadas. Em conformidade com D’Agostini e Vendramini (2014):

Nos últimos anos, discursos de setores privados e empresariais juntaram-se a outras organizações, instituições e movimentos sociais em prol da educação, da Educação do Campo e da educação para o desenvolvimento sustentável. São iniciativas sociais e ambientais de responsabilidade social e do setor empresarial, por meio de institutos e fundações de empresas nacionais e multinacionais que atuam no setor agrícola (D’AGOSTINI E VENDRAMINI, 2014, p. 301).

Conforme reflexões desenvolvidas pelas autoras, muito se tem dito e escrito sobre Educação do Campo, sobre os avanços e recuos dela, o que ela representa em termos de conquista histórica para as populações que vivem e trabalham no campo brasileiro, tendo em vista o protagonismo representado pelos movimentos sociais para que se tornasse uma política pública. Entretanto, as autoras chamam atenção para os limites da Educação do Campo, no que tange a propagar “saberes” de uma realidade específica e a dependência do Estado na elaboração e implementação de políticas públicas e programas<sup>61</sup> voltados ao atendimento da educação que se realiza no campo.

Como materialidade destes recuos para a Educação do Campo, cumpre destacar a extinção da SECADI, por força do Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019, nos primeiros dias do Governo de Jair Messias Bolsonaro. Tal medida tem reflexos importantes e imediatos também para a Educação do Campo, implicando na descontinuidade de Programas que vinham sendo até então desenvolvidos.

---

<sup>61</sup> Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO); Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD Campo); Programa Nacional do Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), LEdoC (Licenciatura em Educação do Campo/Formação de professores); PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar), entre outros.

Pesquisas desenvolvidas por profissionais da educação e de outras áreas do conhecimento, têm buscado compreender os seus avanços e recuos, a partir de políticas públicas e programas educacionais elaborados e implementados pelo Estado para o atendimento das demandas da educação que se realiza no campo brasileiro. Todavia, ainda são poucas as pesquisas que abordam especificamente os modos de atuação do empresariado que por meio das parcerias público-privadas, tem adentrado na educação no campo, colocando-se, portanto, como tema importante para investigação sob os mais variados enfoques.

Conforme já apontado no capítulo 3 deste trabalho, os avanços que se observam sobre a elaboração e implementação de políticas públicas e programas educacionais direcionados à Educação do Campo podem ser compreendidos à luz das mobilizações sociais que datam de fins da década de 1990. Neste período os movimentos sociais ligados ao campo, apoiados por outros setores da sociedade, passaram a pressionar o Estado e suas diversas esferas administrativas no sentido de fazê-lo elaborar e implementar políticas públicas e programas educacionais voltados para a educação no campo brasileiro (CALDART, 2009; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011).

Ao discutirem os reflexos da crise do capitalismo e do processo de reestruturação produtiva num período histórico marcado pela hegemonia das políticas neoliberais no âmbito da educação, Gomes e Colares (2012, p. 282, grifo dos autores) destacam que:

[...] em maior ou menor grau, foram afetadas todas as categorias de trabalhadores, e não só os situados na produção industrial, mas também os chamados “trabalhadores intelectuais”, incluindo aí os professores e outros assalariados. Dessa forma, o capitalismo voltou-se crescentemente nas últimas décadas para o setor educacional, visto como estratégico na legitimação da ordem, além de ser entendida como mais uma esfera que deve ser regulada pelas *necessidades do mercado* (GOMES E COLARES, 2012, p. 282, grifo dos autores).

Os reflexos da crise do capitalismo e do processo de reestruturação produtiva num período marcado pela hegemonia de políticas neoliberais no âmbito da educação serão também observados no interior de programas educacionais voltados ao atendimento da educação que acontece no campo brasileiro. Para Gomes e Colares (2012) dado o caráter geral e difuso que a Educação do Campo encerra, diferentes grupos e instituições têm se apropriado desta pauta, para difundir seus interesses, ideologias e valores, os quais são por vezes conflitantes com as proposições elaboradas para a Educação do Campo pretendida pelos movimentos sociais, ou seja, uma educação pensada por seus sujeitos e a partir da sua realidade.

É neste contexto que se insere o Programa de RS denominado Agrinho, objeto de nossa investigação. Conforme afirma Pereira (2015), o Agrinho foi criado em 1995, pela Federação da Agricultura do estado do Paraná FAEP e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural/SENAR (Paraná), sendo implantado no ano de 1996 nas escolas de Ensino Fundamental (séries iniciais), direcionado a crianças e adolescentes das áreas rurais, abordando temas relacionados ao Meio Ambiente e Cidadania, sendo nos anos posteriores alargados os temas que compreendem também os Temas Transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs.

De acordo com informações apresentadas na página institucional SENAR/Programa Agrinho, o referido Programa surgiu da necessidade de orientar trabalhadores rurais quanto ao uso adequado de “defensivos agrícolas<sup>62</sup>”. Nos capítulos 5 e 6 deste texto nos deteremos de modo mais particularizado às especificidades que perpassam o Programa, atentos às motivações para a sua criação; os objetivos propostos; as concepções pedagógicas que o alinhavam, os conceitos que abarcam; a formação do professor/agente educacional no Programa; público atendido; formas de organização; ideias que defendem a materialidade do Programa no território goiano.

Ao prefaciar a obra Terceiro Setor e a questão social – Crítica ao padrão emergente da intervenção social, Soares (2002) afirma que “[...] os estragos causados pelas políticas neoliberais são cada vez mais evidentes [...]”, todavia, não parece estar claro que as estratégias utilizadas no processo de reestruturação do capital para compensar tais distorções não conseguiram sequer minimizá-los.

Acreditamos que as discussões tecidas até aqui, nos auxiliam a melhor compreender o objeto e objetivos propostos para esta investigação, qual seja o Programa de RS Agrinho, suas formas de ação, concepções pedagógicas e metodológicas que embasam este Programa educacional que é ofertado pelo SENAR Goiás /FAEG em parceria com Governo Estadual e governos municipais, e com o apoio de empresas nacionais e multinacionais ligadas ao agronegócio, instituições financeiras, instituições ligadas ao setor de energia, e também por instituições educacionais privadas e públicas.

---

<sup>62</sup> Referência encontradas em alguns dos materiais do Programa, por isso mantivemos. Entretanto, tal nomenclatura é utilizada para se referir a produtos químicos usados nos agroecossistemas para combater pragas e doenças. Paschoal (2019).

## **5 A INSERÇÃO DO EMPRESARIADO RURAL NA EDUCAÇÃO NO CAMPO: O PROGRAMA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL AGRINHO**

Neste capítulo abordamos a inserção do empresariado rural na Educação do Campo por meio de programas de RS, com ênfase no Programa Agrinho, desenvolvido pelo SENAR Goiás em parceria com FAEG. Buscamos compreender como a Educação do Campo é atravessada por programas educacionais pensados e elaborados por representantes da classe patronal rural. Em vista de melhor conhecer o Programa Agrinho, participamos do Curso de Formação Inicial de Agente Educacional - 2019 e 2020 (ANEXOS A e B) para entender a concepção de educação que alinhava o Programa, a concepção pedagógica e metodológica que orienta o mesmo.

As teorias da aprendizagem que fundamentam a sua promoção e conhecer os objetivos propostos que devem ser alcançados com o desenvolvimento deste Programa. Procuramos nos documentos disponibilizados pelo Programa durante o Curso de formação e junto aos referenciais teóricos que o orientam (TORRES, 2007b; 2014; TORRES e BEHRENS, 2015; TURQUINO, 2004) realizar uma cuidadosa revisão teórica em vista de identificar as contradições inerentes a este.

Reiteramos, que os Programas educacionais de RS são reflexos e materialidade do desdobramento das reformas neoliberais empreendidas no âmbito da educação e das políticas educacionais orientadas por tais reformas. Tais Programas têm sido direcionados ao atendimento da educação que se realiza no campo brasileiro, como é o caso do Programa de RS Agrinho. Programas desta natureza trazem em seu escopo, ideologias que são defendidas por empresas vinculadas a setores específicos da produção e acabam por influenciar o tipo de educação que é ofertada às populações que vivem e trabalham no campo brasileiro.

### **5.1 MAIS SOBRE O PROGRAMA AGRINHO**

Ao analisar a recente trajetória da Educação do Campo, no contexto da educação brasileira, Caldart (2009) destaca o protagonismo desempenhado neste processo pelos movimentos sociais ligados ao campo. Enfatizando, assim, a participação do MST, que em “estado de luta” e de forma organizada, passaram a requisitar do Estado a formulação de políticas públicas para garantir o direito de acesso e permanência desta população à escolarização em seus territórios. Portanto, a partir de um projeto específico de educação, considerado pelos intelectuais orgânicos ligados ao Movimento *Por uma Educação do*

*Campo*, um projeto de educação contra hegemônico, em vista de ser pensado a partir de seus sujeitos, das realidades em que estão inseridos.

O MST<sup>63</sup> é um movimento social reconhecido nacionalmente e internacionalmente por sua história de luta pela terra para o trabalho, mas que luta por educação, soberania alimentar, cultura e produção (AZAR, 2018). Nesse sentido, ao aglutinar outras pautas que visam garantir outros direitos sociais a essa fração da sociedade, a luta empunhada pelo Movimento, transcende a luta pela terra e por políticas de reforma agrária, por assim dizer.

Corroborando o exposto, reflexões tecidas por Machado (2014, p. 154) sobre o modelo de educação e de escola implantada em acampamentos e assentamentos do MST<sup>64</sup>, e parafraseando o que preconiza o Setor de Educação do Movimento, destacamos que “[...] a educação no MST não pode ser analisada separadamente do contexto social de luta pela terra, no qual os trabalhadores rurais sem-terra estão inseridos”. Na perspectiva defendida pelo Movimento, a educação desempenha papel incondicional e prioritário na luta pela questão agrária tanto para os sujeitos acampados como para assentados da reforma agrária (MACHADO, 2014).

Ainda segundo a concepção desenvolvida pelo Setor de Educação do MST, a função social da escola e o papel a ser desempenhado pela educação deve superar a mera instrumentalização do indivíduo, ou seja, prepará-lo para saber ler, escrever, fazer cálculo, e desenvolver habilidades e competências úteis aos interesses do empresariado, ajustados à divisão social do trabalho. Portanto, a educação e a escola possuem função política e ideológica, devendo preparar os sujeitos para compreenderem as questões complexas da realidade e para a transformação desta. Para o enfrentamento dos problemas concretos, que propicia uma compreensão mais ampla das contradições que perpassam a sociedade, preparar para o trabalho manual e intelectual<sup>65</sup>.

---

<sup>63</sup> Movimento Social composto por trabalhadores e trabalhadoras rurais, portanto, uma organização da classe trabalhadora. As formas de atuação e espacialização das ações do Movimento se materializam e especializam por meio de marchas; ocupações/acampamentos, e se territorializam em assentamentos.

<sup>64</sup> Análise realizada a partir dos textos que compõem o Dossiê MST Escola (2005).

<sup>65</sup> Martins (2008) Marx, Gramsci e o Conhecimento - ruptura ou continuidade? A formação humana integral ou a formação do homem integral (formado no e pelo trabalho), conforme desenvolvido por Gramsci para a formação omnilateral é bastante distinta do que as políticas educacionais brasileiras propõem na contemporaneidade no que tange a Educação integral. A Educação integral no sentido defendido por Gramsci, não se limita a uma maior quantidade de horas passadas pelo indivíduo no espaço da escola (tempo integral). A Escola Unitária defendida pelo referido autor deveria propiciar a formação integral do homem no e pelo trabalho (formação técnica), sem, contudo, renunciar à formação geral dele (acesso aos conhecimentos mais altos da cultura/aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade), possibilitando-o ainda ter contato com a arte, com a cultura, etc. Entretanto, com o processo de globalização que agora se manifesta em todas as partes do planeta, funda novos sistemas de referência, onde as noções clássicas de democracia, república, cidadania, e a individualidade forte, ganha novas elaborações, constituindo-se em matéria predileta do marketing político.

Saliente-se ainda que, é correto afirmar que a educação desempenha papel importantíssimo na formação de consciências que permita aos filhos da classe trabalhadora compreenderem sua condição de classe no interior de uma estrutura social marcada por contradições, sendo por meio desta, “[...] estimulado a posicionar-se diante das contradições econômicas, sociais e políticas vividas, rompendo a passividade característica das “filosofias da aceitação”” (MARTINS, 2008, p. 83, grifo do autor). O processo educativo deve permitir aos sujeitos compreenderem os processos históricos que deram materialidade à realidade, que é essencialmente contraditória, logo:

[...] o fato de o homem tomar conhecimento da contradição inerente à realidade dificulta a possibilidade de ele continuar vendo-a como um processo contínuo *ad eternum*, que segue uma ordem pré-estabelecida; ao contrário, ele estará mais próximo de ter da realidade uma nova visão, segundo a qual o que vem à frente no processo histórico é algo novo, isto é, não é algo predeterminado, mas fruto da evolução das relações contraditórias que se travam no presente. Naturalmente, tal homem terá melhores condições de abandonar a sua posição de objeto da história para transformar-se em sujeito de seu próprio destino, ou seja, a consciência da contradição possibilitará a ele ter uma nova concepção de mundo, uma condição necessária para se agir ética, política e epistemologicamente de maneira revolucionária, tal como agiu o marxismo originário (MARTINS, 2008, p. 83).

Mesmo reconhecendo os avanços alcançados sobre a pauta da Educação do Campo ao longo das últimas décadas, torna-se urgente refletir sobre as contradições decorrentes das políticas educacionais de cunho neoliberal. Estas que tem pautado a orientação de programas educacionais, notadamente pós 1990, e que incidem também sobre a educação<sup>66</sup> que tem sido ofertada à população que vive e trabalha no campo brasileiro, levando-se em conta, as lacunas existentes no regramento brasileiro que disciplina tais políticas.

Conforme afirmam D’Agostini e Vendramini (2014, p. 301), nos últimos anos, discursos dos setores privados e empresariais juntaram-se a outras organizações e instituições em defesa da educação, da Educação do Campo e do desenvolvimento sustentável. Fomenta-se então, os programas educacionais de responsabilidade social sob forte apelo de sua contribuição para melhorar a qualidade da educação. Como lembra Leher<sup>67</sup> (2016), é preciso problematizar as contradições observadas sobre o interesse do Estado em instituir políticas

---

Assim, como em um jogo de espelhos, aparecem como retórica e buscam incutir outros valores da nova ética, fundada num discurso enganoso e orientado para a manutenção da hegemonia do Capital.

<sup>66</sup> Como marca destas contradições, sob vários aspectos a educação que tem se realizado no campo brasileiro apresenta tensionamentos inclusive com o projeto de Educação do Campo defendido pelo Movimento Por uma Educação do Campo.

<sup>67</sup> Entrevista concedida pelo Prof. Dr. Roberto Leher a Liza Borges, e que pode ser acessada na página oficial do MST. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2016/09/21/ha-uma-politica-obvia-de-apagamento-da-memoria-de-que-existe-educacao-no-campo.html>. Acesso: 19 de out. 2019.

públicas de Educação do Campo reivindicadas pelos movimentos sociais e a base de sustentação para o avanço do agronegócio como modelo de produção e desenvolvimento econômico.

Sob tal aspecto, é preciso trazer à baila que o Estado por meio das políticas públicas sempre atuou em favor da expansão do capitalismo no campo brasileiro, que favoreceu os grandes proprietários rurais (latifundiários) em detrimento dos interesses dos trabalhadores rurais, fato que acirrou a luta de classes. Em contribuição ao exposto, Inocêncio e Calaça (2010, p. 82), afirmam que “a história de desenvolvimento do campo no Brasil foi e tem sido marcada pelo uso das políticas públicas como instrumento das forças produtivas capitalistas (re)modelando os sistemas de cultivo”

São louváveis as conquistas alcançadas pelos movimentos sociais para a agenda da Educação do Campo. Entretanto, há que se considerar que as políticas públicas e programas elaborados pelo Estado para atender tais demandas, colocam-se como “compensatórias” ao invés de se constituírem em políticas de Estado. Basta ver a dívida histórica deste para com a população do campo, no que concerne a garantia do direito de acesso e permanência à educação. Somando-se a isto, os desmontes e interrupção de muitos Programas promovidos nos anos recentes, mais marcadamente no Governo Bolsonaro. Em alguns casos, tais políticas se mostram até mesmo ambíguas no que diz respeito à manutenção das escolas no campo<sup>68</sup>. Nas palavras de Frigotto (2010):

A história do capitalismo no Brasil não só mantém especificidades em relação a outras transformações sociais capitalistas, pelo seu caráter selvagem, como também internamente, o avanço do capital não se dá ao mesmo tempo e da mesma forma nos setores industrial, comercial e agrícola. Há a necessidade de se efetivar uma apreensão histórica mais *sistemática* das relações entre capital e trabalho no desenvolvimento capitalista brasileiro, na indústria, nos serviços e no campo, e a crescente inter-relação destes setores no interior do capitalismo monopolista. Em última análise, significa escrever ou reescrever a história da constituição do trabalhador coletivo, os mecanismos de expropriação material e intelectual, as estratégias que o capital utiliza para educar a força de trabalho de acordo com seus desígnios; e a resistência que a própria classe trabalhadora oferece historicamente em diferentes momentos e realidades (FRIGOTTO, 2010, 226-227, grifo do autor).

Com base no exposto e diante do atual cenário de desprestígio da educação pública brasileira (por parte de governos, sociedade e da mídia); dos constantes ataques à Ciência e a pesquisadores, de cortes nos investimentos e consequente sucateamento da educação, cumpre

---

<sup>68</sup> Confira Santos (2016) na pesquisa intitulada Políticas Públicas de Educação no/do campo: o transporte de estudantes no município de Morrinhos/GO (Relatório Pós-doutoral).

lançar luz sobre a forma como projetos empresariais oriundos das chamadas parcerias público-privadas têm adentrado o espaço das escolas públicas com a difusão de interesses de grupos hegemônicos ao suscitar ideologias e suggestionar assim a oferta da educação aos filhos da classe trabalhadora no campo e na cidade.

Ao lançar mão de tais estratégias, educam a força de trabalho em consonância com os seus interesses, conforme sua visão de mundo e de projeto de sociedade, sedimentam ideias e valores que lhes são úteis, e, portanto, carregado de ideologias. Desta feita, acabam por desenvolver práticas orientadas por proposições educacionais que se alinham às concepções teóricas pós-modernas e ajustadas ao projeto educacional neoliberal, sob o forte verniz de uma contribuição para a melhoria educacional. Ao investigar as conexões entre o modelo de produção do agronegócio e a indústria cultural no Brasil a partir da década de 1960, Chã (2016) assevera que:

Nos últimos anos, a classe dominante agrária se reorganizou e fortaleceu um novo segmento patronal rural, que se organiza, entre outras coisas, para fazer pressão sobre o governo e mesmo ditar as regras do jogo da política. Tem como uma das suas principais missões consolidar uma imagem positiva do agronegócio para a sociedade, ocultando suas contradições (CHÃ, 2016, p. 43).

Diante de tal quadro, a educação pública acaba por contribuir para a efetivação e consolidação deste projeto ao lançar mão de estratégias que materializam a pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005; RIOS, 2016). De forma aparentemente neutra e descompromissada os Programas Educacionais de RS — elaborados por intelectuais comprometidos com este projeto societário, apoiados por empresas capitalistas, instituições financeiras e empresas ligadas a este setor — passam, desta forma, a ser desenvolvidos junto às escolas públicas do campo e da cidade, influenciando a oferta educacional, ao difundir suas ideologias, visão de mundo e interesses do empresariado junto ao público diretamente “beneficiado”. Em congruência ao exposto Neves (2005) afirma que:

[...] como estratégia de legitimação social da hegemonia burguesa, o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade (NEVES, 2005, p. 16).

Em entrevista concedida por Neves (2010) à Shiroma; Evangelista (2011, p. 231), a autora afirma que o “termo pedagogia da hegemonia” foi utilizado “[...] a partir da afirmação

de Gramsci de que toda hegemonia<sup>69</sup> é pedagógica”. Diante desse quadro, a educação assume papel estratégico ante ao projeto neoliberal, ajustando-se aos propósitos empresariais e industriais.

Em face disso, as políticas educacionais vão se reconfigurando e diante das lacunas existentes no arcabouço jurídico educacional, a educação institucionalizada, aos poucos, direciona os indivíduos aos objetivos estreitos da formação da força de trabalho e para a competitividade imposta pelo mercado. Uma educação voltada para a conformação social, que é a proposta do neoliberalismo para a educação, assim reduz as possibilidades de que os filhos da classe trabalhadora acessem e dominem os conhecimentos sistematizados em sua forma mais desenvolvida que lhes possibilitaria fomentar um pensamento crítico.

E, por conseguinte, compreender as questões complexas inerentes à sociedade de classes, em vista de promover a sua transformação e quem sabe, superá-la. Em conformidade com Pronko e Fontes (2012):

[...] o conceito de hegemonia integra a tradição marxista e foi sistematizado por Antonio Gramsci em duas direções simultâneas: para explicar as formas específicas da produção e da organização do convencimento em sociedades capitalistas e para pensar as condições das lutas das classes subalternas (PRONKO E FONTES, 2012, p. 389).

Em vista de criar as condições para que tal projeto se desenvolva Santos e Paludo (2017) afirmam que:

O Estado se apresenta como mediador de uma solução pacífica, promovendo de fato um ajuste da ordem social aos interesses do capital e desarticulando as organizações dos trabalhadores. As políticas de Educação do Campo não escapam desse projeto em que o público é cada vez mais determinado pelo privado (SANTOS E PALUDO, 2017, p. 56).

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que o Estado forçado por pressões sociais, buscava elaborar e implementar políticas públicas voltadas ao atendimento de demandas específicas para a Educação do Campo, eram também gestadas as condições para que se estabelecessem as parcerias público-privadas na educação, por meio do Terceiro Setor, sendo os Programas educacionais de RS também direcionados à educação que se desenvolve no campo.

---

<sup>69</sup> Hegemonia para Gramsci é [...] a supremacia de um grupo social se manifesta em dois modos, como “domínio” e como “direção moral e intelectual”. Um grupo social é dominante dos grupos adversários os quais tende a “liquidar” ou a submeter mesmo com a força armada e é dirigente dos grupos afins e aliados (GRAMSCI, 2002, v. 5, C. 19, § 24, p. 62).

Ao discutir as políticas educacionais<sup>70</sup> no Brasil contemporâneo, Neves (2005) aponta as intervenções do neoliberalismo na Educação, ao destacar a interferência de empresas privadas e o repasse de responsabilidades sociais do Estado para os indivíduos (sociedade civil<sup>71</sup>) no que concerne à oferta da educação. Em outras palavras, uma estratégia burguesa para manutenção e controle social, bem como uma forma de transferir atribuições antes desempenhadas pelo Estado na oferta do direito social à educação para a esfera da sociedade civil (Terceiro Setor), como já exposto anteriormente. Conforme compreensão desenvolvida pela autora supracitada:

No decorrer do século XX, diante das muitas mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder, o Estado capitalista mundialmente, vem redefinindo suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista. Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma *pedagogia da hegemonia*, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil (NEVES, 2005, p. 26-27, grifos da autora).

Com base no exposto, entendemos ser relevante compreender as contradições que decorrem a oferta da educação no campo brasileiro, sob a influência de programas educacionais, cujas concepções pedagógicas e práticas educativas se filiam ao pós-modernismo e ao pós-estruturalismo, portanto, engajados no projeto neoliberal para a educação. Nem sempre tais aspectos são percebidos pelos profissionais da educação envolvidos na execução de tais programas, em razão da sutileza com que estas orientações aparecem nos projetos pedagógicos elaborados para embasar o desenvolvimento destes, bem como pelo ecletismo metodológico intrínseco a tais construções, para muitos tais programas colocam-se até como muito atrativos.

Outro aspecto que corrobora para limitar tal compreensão, se remete as lacunas deixadas durante a formação inicial ou continuada do professor<sup>72</sup>, como a ausência de uma

---

<sup>70</sup> Em entrevista concedida a Shiroma e Evangelista em 23 de junho de 2010, publicada em 2011, Neves (2010) destaca que “A definição da política educacional de um país depende do desenvolvimento das forças produtivas e do estágio da correlação de forças sociais. [...] São as forças sociais e o próprio desenvolvimento das forças produtivas que vão determinar para onde vai a política.”

<sup>71</sup> Importante destacar que o conceito de “sociedade civil” utilizado pela referida autora foi elaborado por Antonio Gramsci e carrega em si conteúdo político. Este conceito constitui conceito-chave para a compreensão das complexas articulações que conferem materialidade à formação social moderna. A sociedade civil é o lócus no qual as classes sociais lutam para exercer a hegemonia cultural e política sobre o conjunto da sociedade. Gramsci (2000, p. 225-226) define a sociedade civil como sendo o “conjunto dos organismos vulgarmente ditos “privados” e corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade.”

<sup>72</sup> Importante considerar aqui que, embora a formação inicial de professores para a Educação do Campo possa ser considerada uma das conquistas alcançadas por meio das lutas empreendidas pelos Movimentos Sociais e incorporadas às políticas públicas voltadas ao atendimento da Educação do Campo (Res. CNE/CEB N. 1/2002),

formação sólida, política e crítica que acaba por reduzir as possibilidades de que estes profissionais deem conta de captar os diferentes sentidos atribuídos à educação e à forma como esta se coloca como objeto de disputa no interior da sociedade capitalista, cuja essência é contraditória e constituída por classes sociais em constante luta polarizada pelo conflito entre capital e trabalho.

Poucas são as pesquisas que versam sobre a forma como o empresariado, por meio das parcerias público-privadas têm adentrado à educação no campo, ao sedimentar via programas educacionais desenvolvidos em escolas públicas (municipais e estaduais) o “discurso do consenso” sobre o agronegócio, como modelo de desenvolvimento viável, com destaque a importância social do mesmo, ao contrariar inclusive os pressupostos delineados para a Educação do Campo e que foram outrora requisitados pelos movimentos sociais ligados ao campo, no tocante a um projeto de educação pensada por e a partir de suas realidades.

Nesse sentido, entendemos que buscar identificar tais contradições se constitui em importante contribuição, em vista de ampliar o debate, abrindo possibilidades para outras investigações que desvelem as intencionalidades e ideologias que orientam tais programas. Ao ancorar-se em propostas formativas que se alinham à ideologia neoliberal, a educação se coloca como importante instrumento de legitimação das estratégias utilizadas por grupos hegemônicos para a reprodução do capital. Parafraseando Duarte (2011) a educação se coloca como importante instrumento de:

[...] legitimação de concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista contemporânea, não importa se na forma explícita de adesão à ideologia da sociedade regida pelo mercado, isto é, a ideologia neoliberal, ou seja, na forma aparentemente crítica de um discurso pós-moderno para o qual todo projeto de transformação política consciente da totalidade social redundaria em propostas autoritárias e não passaria de uma herança da “ilusão iluminista” de emancipação humana por meio da razão (DUARTE, 2011, p. 3-4, grifo do autor).

Daí a relevância de realizar estudos e análises mais aprofundadas sobre a realidade educacional no campo brasileiro, concentrando esforços para compreendê-la em sua totalidade. Colocando em discussão as intencionalidades e contradições que perpassam tal oferta, no contexto de materialização da reestruturação produtiva. Como bem coloca Freitas

---

há que se considerar que no bojo da denominada Educação Rural apontava-se também para a necessidade de formação específica aos professores que fossem atuar no campo naquele período histórico. Todavia, entendemos que a Formação inicial de Professores precisa se constituir em uma formação sólida e que possibilite a estes profissionais dominar os conhecimentos mais elaborados e desenvolvidos até este momento histórico (domínio dos conhecimentos da ciência de referência/Teoria), bem como dominar os aspectos pedagógicos e didáticos necessários a uma boa atuação, auxiliando seus alunos a compreenderem o mundo e a argumentarem de forma a se emanciparem socialmente pelo acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade em seu conjunto, não eliminando para tanto a possibilidade de considerar as particularidades de cada contexto social.

(2018, p. 29) “nessas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender objetivos de disputa ideológica”. Nessa perspectiva, Kuenzer e Oliveira (2016) destacam que:

[...] analisar as possibilidades de educação no campo implica percebê-las como parte integrante da totalidade constituída pelas relações sociais capitalistas em sua dinâmica de reprodução, tanto das condições materiais como das superestruturas que as mantêm e, ao mesmo tempo, transformam (KUENZER E OLIVEIRA, 2016, p. 277).

Por conseguinte, as estratégias e ações empreendidas por meio das parcerias público-privadas no âmbito educacional podem ser observadas por meio da disputa por conteúdos formativos, pela desvalorização da transmissão do saber objetivo, pela descaracterização da função do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, e ainda, no esvaziamento do trabalho educativo escolar. Em outras palavras, desvirtua-se o papel da educação, que ao invés de se pautar por um ensino que favoreça aos indivíduos à assimilação dos conhecimentos mais elevados produzidos pela humanidade, enfatiza-se o saber utilitário e pragmático que atenda, portanto, às demandas do mercado.

Em face disso, entendemos ser relevante conhecer e analisar os programas educacionais, ditos de RS, oriundos das parcerias público/privada<sup>73</sup>, programas estes quase sempre direcionados à educação básica e que conforme narrativas elaboradas objetivam “contribuir” com a qualidade da educação pública como é o caso do Programa Agrinho, objeto desta pesquisa.

Ao tratar sobre os sentidos que são atribuídos ao conceito de qualidade para a educação, Gentili (1996, p. 25) nos adverte que, sob uma pretensa capa de neutralidade no escopo do neoliberalismo aplicado ao campo educacional, tal conceito é transposto à educação como equivalente ao utilizado nas práticas empresariais<sup>74</sup>, busca alcançar índices de eficiência a partir da mensuração dos resultados, sem que se façam as necessárias mediações. Com objetivo de atender à lógica da produtividade e da rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado argumenta que:

---

<sup>73</sup> Para saber mais sobre o estabelecimento e o discurso de cooperação das parcerias público-privada recorra a Pires (2013) no texto intitulado “O histórico da relação público-privada no Brasil: o enfoque jurídico”, que compõe a obra Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da Educação.

<sup>74</sup> São criados instrumentos de aferição de resultados (processos de avaliação em larga escala com aplicação de provas e testes); o padrão de qualidade passa a ser aferido dos resultados alcançados e das metas a ser alcançadas; os resultados são veiculados na mídia; criam-se sistemas de bonificação por mérito (FREITAS, 2018).

As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível (GENTILI, 1996, p. 26, grifos do autor).

Paralelamente, não se coloca em questão as condições objetivas que concorrem para melhorar a qualidade da educação pública na perspectiva de uma formação crítica e voltada à emancipação humana, destacando aqui: Projetos Políticos Pedagógicos –PPP’s orientados por concepções pedagógicas que priorizem a transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, valorização da carreira docente; disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos, existência de laboratórios de ensino; turmas com número reduzido de alunos etc. Tomando de empréstimo palavras de Pereira (2015):

o empresariado persegue seus objetivos no intuito de promover um projeto hegemônico de manutenção das estruturas exploratórias existentes. Ao contar com o consentimento do Estado, da Escola e dos educadores, estes se constituem em agentes disseminadores dos *interesses destes setores produtivos*, enfraquecendo assim a perspectiva de uma formação voltada para a formação humana, crítica e emancipatória (PEREIRA, 2015, p. x, grifo nosso).

Desta maneira, é correto dizer que os processos educativos na contemporaneidade, submetidos às determinações da base material têm corroborado para estimular a competição e a concorrência. Desta forma, contribui para adestrar, disciplinar, treinar e docilizar indivíduos, capturando mentes e corpos, alienando consciências, reproduzindo assim a sociedade que o produz (ORSO, 2018).

Para Saviani (2013b; 1996) “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, podendo ser considerada ainda a “[...] forma principal, dominante e generalizada de educação (SAVIANI, 2013b; p. 13).” Corroborando o raciocínio Duarte (2011, p. 11) acrescenta que cumpre à escola socializar “[...] o saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas”.

Gentili (1996)<sup>75</sup> ao discutir criticamente alguns aspectos que configuram o discurso neoliberal no âmbito educacional, aponta as contradições nem sempre percebidas nas

---

<sup>75</sup>No texto intitulado “Neoliberalismo e educação: manual do usuário” Pablo Gentili (1996) ao tratar sobre as estratégias adotadas pelos neoliberais ao propor reformas no campo educacional, estabelece uma comparação entre as funções que são atribuídas às escolas (instituições educacionais) e a lógica que regula o funcionamento dos *fast foods*, denominando este processo de mcdonaldização da escola, evidenciando assim as formas dominantes da reestruturação educacional impostas pelas administrações neoliberais.

narrativas construídas, chama a atenção para questões que precisam ser consideradas, pois de acordo com o autor, para a retórica elaborada e difundida pelos tecnocratas neoliberais:

[...] transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema e flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os; implementar uma ampla reforma curricular, etc (GENTILLI,1996, p. 18, grifos do autor).

Conforme a perspectiva neoliberal para a educação, a função social da escola precisa ser (*re*)significada, haja vista a necessidade de ajustá-la à lógica do mercado de trabalho, em outras palavras, às demandas do mundo dos empregos. Assim, a escola passa a ser entendida como uma instituição prestadora de serviços educacionais e a educação como mercadoria. E estaria, por conseguinte, submetida à dinâmica produtivista adotada pelas administrações neoliberais. Nesse novo projeto de sociabilidade, o autor supracitado argumenta que:

[...] o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função “social” da educação se esgota nesse ponto (GENTILI, 1996, p. 25, grifo nosso).

Diante do caráter simplista destinado à educação e à escola na perspectiva neoliberal, entendemos que a função social da escola é completamente esvaziada de sentido. Ao invés de se ocupar com a socialização do saber objetivo em suas formas mais desenvolvidas, contraditoriamente, limita-se a desenvolver competências e um conjunto de habilidades necessárias para que os indivíduos possam competir no mercado de trabalho. Transfere, dessa maneira, para a esfera do indivíduo a responsabilidade por seu êxito, e/ou pelo seu fracasso, como se isso fosse independente das condições materiais as quais estão submetidos e que determinam a sua realidade (GENTILI, 1996; FREITAS 2018; SAVIANI, 2013).

As contradições que perpassam a sociedade contemporânea, também se refletem no acesso diferenciado das classes sociais menos abastadas financeiramente (filhos da classe trabalhadora), ao conhecimento em suas formas mais elaboradas. Desta feita, no interior de uma sociedade de classes, desigual e contraditória, o sistema educacional e a escola tendem a ser utilizados como instâncias mediadoras dos interesses do capital na reprodução dessa estrutura, o que tem se tornado ainda mais evidente nos anos recentes. Ademais, Duarte (2011) afirma que:

[...] nunca a produção e a reprodução das condições materiais da existência social exigiram tanto a participação do conhecimento e o desenvolvimento intelectual daqueles que atuam no processo produtivo, mas, por outro, a automação diminui o número de trabalhadores necessários à produção material, gerando uma massa cada vez maior de excluídos e a possibilidade de exploração maior dos que estão nos postos de trabalho sob a permanente ameaça de desemprego (DUARTE, 2011, p. 6).

A inserção de novas tecnologias nos processos produtivos tem impactado sobremaneira o mundo do trabalho, o que, por conseguinte reverbera nos processos educativos, ganhando espaço a Pedagogia das competências<sup>76</sup> e da Ideologia do empreendedorismo. De tal modo, os grupos dominantes (hegemônicos) é que passam a orientar que tipo de conhecimento deve ser difundido; determinando os interesses que devem ser perseguidos; e quais frações de classe devem acessar tais conhecimentos.

Em face disso, as concepções pedagógicas que orientam a construção dos PPPs, o planejamento das disciplinas, a seleção de quais conteúdos serão mobilizados no processo de ensino, a seleção de materiais didáticos, as metodologias que serão utilizadas e toda a prática pedagógica vai sendo impregnada, orientada e permeada pela ideologia dominante e a educação formatada conforme a lógica do mercado.

Entretanto, ressaltamos a importância de uma formação teórica sólida para os professores, que permita identificar as concepções pedagógicas intrínsecas aos PPPs que orientam a execução de tais programas, para que consigam realizar análises históricas que possibilitem aos alunos compreenderem as contradições inerentes à sociedade de classes, bem como da complexidade das relações sociais vigentes. Do contrário, corre-se o risco de reduzir o papel do professor a uma dimensão puramente técnica/prática.

Na obra intitulada *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, Newton Duarte (2011) tece uma crítica à apropriação que tem sido feita por intelectuais do campo da educação, que buscam na psicologia vigotskiana aporte para subsidiar concepções pedagógicas centradas no lema “aprender a aprender”, o que para o autor:

consiste como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2011, p. 3).

---

<sup>76</sup>Consultar entrevista concedida por Frigotto (2019) a João Vitor Santos, intitulada Revolução 4.0 e a reedição das lógicas das revoluções burguesas, na Revista UHU online, n. 544, ano XIX, 4. nov. 2019.

Ao tratar sobre como as mudanças nos processos produtivos decorrentes da chamada Revolução 4.0<sup>77</sup> impactaram o mundo do trabalho, reverberando nos processos formativos e educacionais, Frigotto (2019) coloca em destaque o papel desempenhado pelas concepções pedagógicas com derivações na Teoria do Capital Humano<sup>78</sup> e que não raro, orientam os processos de ensino e as práticas educativas que se desenvolvem no interior das escolas no campo e na cidade.

Para Theodore William Schultz (1962-1973) um dos pioneiros na divulgação da Teoria do Capital Humano, a educação apresenta importante valor econômico, cabendo ao indivíduo investir em sua formação e treinamento. Conforme argumenta Frigotto (2010) a Teoria do Capital Humano em função das bases econômicas que o fundam, apresenta um caráter circular, estabelecendo relações diretas entre educação/treinamento e desenvolvimento econômico.

Se considerarmos a educação como elemento fundamental para aumentar a capacidade de trabalho, negaremos as contradições intrínsecas ao modo de produção capitalista, as quais mantêm as desigualdades estruturais. Na contramão daquilo que deveria ser o sentido e função social da educação, ao imputar valor econômico a esta, descaracterizando-a, Frigotto (2010) argumenta que:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Em convergência com os argumentos apresentados do referido autor, ao reduzir a importância da educação apenas a fatores econômicos, dissociando-a dos aspectos político, social, filosófico, ético e estético, as práticas educativas que se realizam no interior da escola tornam-se objeto de disputa por grupos hegemônicos, cujos interesses são antagônicos àqueles pretendidos pela classe trabalhadora (dominados). Diante desse cenário, a educação assume

---

<sup>77</sup>A quarta revolução industrial vem sendo chamada de Indústria 4.0 e, pela primeira vez, é investigada antes de ocorrer, ou enquanto está acontecendo. Trata-se de uma revolução baseada na inclusão de tecnologias como os Sistemas Ciber-Físicos e a Internet das Coisas nos processos produtivos, possibilitando uma maior autonomia na tomada de decisão, e maior transparência nas relações entre humanos e máquinas (PEREIRA; SIMONETTO, 2018, p.1)

<sup>78</sup>Conforme destaca Frigotto (2010, p. 48-49) a ideia de capital humano historicamente surge anteriormente à década de 1950, ainda que sua formulação sistemática e seu uso ideológico político só viessem tomar tónus em fins da década de 1950 e início de 1960, período este em que as relações intercapitalistas assumem novas formas. Para o referido autor, Theodore William Schultz (1962-1973), foi um dos pioneiros na divulgação da Teoria do Capital Humano, cabendo lembrar que tal teoria busca colocar-se como um dos elementos explicativos do desenvolvimento e equidade social, e como uma teoria da educação. Para Schultz a educação apresenta importante valor econômico, cabendo ao indivíduo investir em si mesmo, na sua formação.

funções sociais distintas daquelas que entendemos que deveria cumprir, qual seja, possibilitar a emancipação humana do indivíduo, facultando-lhe pensar criticamente, a fim de promover a transformação da sociedade por meio da superação do modo de produção vigente. Frigotto (2010) observa com muita propriedade que:

[...] a concepção econômica de educação veiculada pela teoria do capital humano não é uma “invenção da mente humana”, mas um produto histórico determinado, decorrente da evolução das relações sociais de produção capitalistas (FRIGOTTO, 2010, p. 83).

Em síntese, ao ser esvaziada de sentido e seus objetivos limitados apenas à promoção de desenvolvimento econômico e à preparação dos indivíduos para a competitividade no mercado de trabalho, mantêm-se inalterada a estrutura social, mostrando-se, portanto, insuficiente, ao reproduzir a ordem estabelecida. Entretanto, o autor nos alerta para o fato que, ao escamotear “[...] a verdadeira natureza de exploração das relações sociais de produção capitalista [...]”, a teoria do capital humano, constitui-se em poderoso instrumento para a manutenção do senso comum, portanto, uma ideologia propícia ao falseamento da realidade e a formação de consciências alienadas (FRIGOTTO, 2010, p. 46).

Ao discutirem os reflexos da crise do capitalismo e do processo de reestruturação produtiva num período histórico marcado pela hegemonia das políticas neoliberais no âmbito da educação, Gomes e Colares (2012) com propriedade observam que:

[...] em maior ou menor grau, foram afetadas todas as categorias de trabalhadores, [...] incluindo aí os professores e outros assalariados. Dessa forma, o capitalismo voltou-se crescentemente nas últimas décadas para o setor educacional, visto como estratégico na legitimação da ordem, além de ser entendida como mais uma esfera que deve ser regulada pelas necessidades do mercado (GOMES; COLARES, 2012, p. 282, grifo dos autores).

Nesse sentido, é que buscamos compreender as contradições que permeiam o Programa de RS Agrinho, desenvolvido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás (FAEG). Na oferta da educação no campo em Goiás, notadamente no que tange às concepções pedagógicas que embasam o Programa, as práticas educativas que orientam, no esvaziamento da formação do professor e no papel deste para a produção do conhecimento, nos conceitos, conteúdos e estratégias de ensino adotadas para a construção do conhecimento que se alinham aos interesses de reprodução do capital e que, portanto, reforça a importância do agronegócio como modelo viável de desenvolvimento para o campo brasileiro.

## 5.2 CONHECENDO O PROGRAMA AGRINHO

Em consonância com as informações contidas no PPP do Programa Agrinho (2019, p. 20), elaborado pelo SENAR Goiás em parceria com a FAEG, o Programa Agrinho foi:

Criado em 1995 no estado do Paraná, a partir da necessidade de se conscientizar os trabalhadores rurais que estavam apresentando graves problemas de intoxicação, inclusive com alguns casos de morte, devido à reutilização das embalagens de defensivos agrícolas<sup>79</sup> **agrotóxicos**. Percebeu-se naquela época que este problema se dava devido ao baixo grau de escolaridade desses trabalhadores, que na sua maioria não conseguiam ler as instruções das embalagens desses produtos (SENAR/GO, 2019, p. 20, grifo nosso).

Diante de tal problemática é que o SENAR Paraná, interessado em “[...] erradicar o problema e garantir a prevenção para as futuras gerações [...] elaborou o Programa Piloto no ano de 1995, implementando-o em 1996 nas escolas localizadas no campo naquele estado” (SENAR/GO, 2019). Mesmo ciente de tratar-se de uma iniciativa louvável, cumpre destacar a complexidade que envolve o problema, qual seja a questão do uso e manuseio de agrotóxicos no campo brasileiro<sup>80</sup>, problema este que consiste o mote que inaugura o desenvolvimento do Programa Agrinho no estado do Paraná em 1995.

Embora o agronegócio contribua para o crescimento econômico do país, conforme evidenciam os dados econômicos deste segmento para a composição do Produto Interno Bruto Brasileiro - PIB<sup>81</sup> é impossível silenciar os custos socioambientais desencadeados por este modelo produtivo. Ainda que gere *superávits* na balança comercial, não significa que desenvolva, na mesma proporção, melhoria na qualidade de vida para as populações que vivem e trabalham no campo, a saber, é um modelo produtivo que acentua desigualdades sociais e históricas, dado o seu caráter concentrador de terras e riquezas, além de altamente degradante para o meio ambiente. Conforme aponta Paschoal (2019, p. 109) “sequer o homem escapa à ação dos agrotóxicos. A cada ano, muitas pessoas morrem intoxicadas por manuseio desses produtos nas lavouras”. De acordo com Búrigoet al (2015):

<sup>79</sup>Para Paschoal a nomenclatura “defensivo agrícola”, visa ocultar a verdadeira natureza tóxica desses produtos. O termo “agrotóxico” foi cunhado por Adilson D. Paschoal (1977), na obra intitulada Pragas, Praguicidas & a crise ambiental – Problemas e Soluções, Ed. Fund. Getúlio Vargas. O autor defende que o termo “agrotóxico” é fiel para nominar produtos usados na agricultura e na criação de animais, traduzindo de modo fidedigno a natureza de tais produtos, haja vista que são tóxicos a todos os tipos de vida. Para saber mais recorra ainda a: Paschoal (2019) Pragas, Agrotóxicos e a Crise Ambiente: Problemas e soluções.

<sup>80</sup>Consultar: Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia, de Larissa Mies Bombardi, 2017.

<sup>81</sup>Em 2019, a soma de bens e serviços gerados no agronegócio chegou a R\$ 1,55 trilhão ou 21,4% do PIB brasileiro. Dentre os segmentos, a maior parcela é do ramo agrícola, que corresponde a 68% desse valor (R\$ 1,06 trilhão), a pecuária corresponde a 32%, ou R\$ 494,8 bilhões. Disponível em: [https://www.cnabrazil.org.br/cna/panorama-do-agro#\\_ftn1](https://www.cnabrazil.org.br/cna/panorama-do-agro#_ftn1). Acesso 20 de jan. 2021.

O Brasil continua sendo um dos principais mercados de venenos agrícolas do planeta e o consumo cresce ano após ano, assim como o lucro bilionário de grandes empresas que projetam, em articulação política com setores do governo federal, do Congresso Nacional e da sociedade civil, expandir ainda mais esse mercado no país (BÚRIGO et al, 2015, p. 417).

Todavia, com a intenção de construir consensos e silenciar as contradições que lhes são inerentes, este setor recorre as mais diversas estratégias para manter a hegemonia. Em tempos de abertos ataques ao conhecimento, à negação da Ciência, de obscurantismo e da necessidade cotidiana em reafirmarmos o óbvio, representantes do agronegócio (sindicatos rurais, associações de produtores, Frente Parlamentar da Agropecuária) tem se mobilizado e organizado campanhas que buscam eliminar dos livros didáticos textos e questões que apontam as contradições e críticas sobre os impactos negativos provocados por este modelo de desenvolvimento orientado pelo agronegócio para o meio ambiente e à saúde humana<sup>82</sup>, de acordo com matéria<sup>83</sup> assinada por Oliveira (2021).

Em busca de construir consensos e na disputa por narrativas que sejam favoráveis ao setor, apelam para que pais ou responsáveis pelos alunos vistorem materiais pedagógicos, que fotografem “[...] os livros didáticos que julgarem “intoleráveis” e enviem aos seus cuidados. As fotos deverão ser acompanhadas do nome da editora e número da edição” (APROSOJA apud OLIVEIRA, 2021, n.p.).

Com base no exposto, tem-se claramente uma forma de cerceamento do pensamento crítico e dos conhecimentos que buscam descortinar as contradições inerentes a esta pauta, bem como daqueles que ousam apontar o contraditório. Em vista de fazer frente a esse estado de coisas o processo de escolarização dos filhos da classe trabalhadora cumpre papel essencial. Cabe ressaltar, a importância de uma Educação orientada por concepções pedagógicas que permitam aos alunos acessarem os conhecimentos clássicos e conteúdo que estejam historicamente referenciados. Entretanto, sabemos que isso se coloca como conflitante às concepções educacionais e filosóficas orientadas pelos interesses neoliberais.

---

<sup>82</sup>Búrigo (2015) destaca que são inúmeras as evidências científicas que apontam para a relação direta entre o uso de agrotóxicos e problemas para a saúde, alertando para a falta de transparência na investigação e publicação de dados oficiais por parte do Poder Público, de modo especial para instituição de saúde pública e da área ambiental. Neste mesmo estudo o autor apresenta dois casos de intoxicação coletiva provocada pela pulverização aérea sobre uma aldeia indígena Xavante no MT e sobre a Escola Municipal Rural São José do Pontal em Rio Verde (GO) – (112 notificações no SINAN), situações estas em que a ABRASCO pode aprofundar a análise.

<sup>83</sup>“Censura: ruralistas lançam campanha contra livros didáticos com críticas ao agronegócio” OLIVEIRA, C. (2021). Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/02/censura-ruralistas-lancam-campanha-contra-livros-didaticos-com-criticas-ao-agronegocio/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

Ao investigar as conexões entre o modelo de produção do Agronegócio e a indústria cultural no Brasil a partir da década de 1960, Chã<sup>84</sup> (2016) destaca “[...] a organização do patronato rural e sua ação política e no campo ideológico, os projetos educacionais que o setor vem levando a cabo e sua representação estética e discursiva na mídia e na ficção” (CHÃ, 2016, p. 17).

Diante do exposto, podemos afirmar que os programas educacionais oriundos das parcerias público-privadas, sob a denominação de Programas de RS, abrigam entidades como: organização do patronato rural (representado por agricultores e pecuaristas), entidades de classes ligadas a este setor, empresas vinculadas ao mesmo e até instituições econômicas (bancos). Constituem-se em poderosas estratégias que por meio de ações educativas e por suas ações políticas propagam seus interesses, suas ideologias, suas perspectivas de desenvolvimento, e visão de mundo.

Chã (2016, p. 15) assevera que as empresas ligadas ao agronegócio, bem como as entidades de classe que representam o setor, buscam por meios diversos construir e fortalecer sua hegemonia. Utilizando-se para tanto de mecanismos variados para elaborar consensos, inculcando no imaginário coletivo a ideia de que o campo brasileiro é próspero e livre de contradições. Isto é uma inverdade, tendo em vista, os conflitos de interesses de classes, a multiplicidade de realidades e complexidades que dão materialidade a totalidade do campo brasileiro, conforme já apontado ao longo desta pesquisa. Segundo as perspectivas defendidas pela autora:

Nessa dinâmica de adentrar nas comunidades, as empresas têm fortalecido a sua atuação na área social aumentando a sua presença na escola pública – obrigatória para milhares de jovens, em especial na área rural e nas cidades cujo entorno se caracteriza fundamentalmente pela produção agrícola. As condições precárias de infraestrutura das escolas do campo, a escassez de recursos alocados para esses aparelhos, a carência de qualificação adequada do corpo docente e dos quadros diretivos tornam o espaço das escolas do campo um ponto vulnerável e aberto para a influência do marketing do setor. São diversas as ações dirigidas pelas empresas à comunidade escolar que apostam cada vez mais na formação das novas gerações [...] (CHÃ, 2016, p. 47).

Em entrevista intitulada O uso de agrotóxicos no Brasil é abusivo, exagerado e incontrolável, Carvalho Filho (2011), afirma que “Os agrotóxicos são usados sem nenhum controle pela sociedade brasileira. Seu uso está sob os interesses do que se chama agronegócio”. Brito (2018) acrescenta que “estudos indicam grave risco à saúde, o Brasil usa agrotóxicos que foram banidos na Europa”, ressalta ainda que as empresas que vendem os

---

<sup>84</sup> CHÃ (2016) “O Agronegócio e Industria Cultural: estratégias das empresas para a construção da hegemonia”.

químicos têm origem nos mesmos países que proibiram o uso de tais substâncias em seus territórios. Dentre os compostos banidos em outros países, o referido autor destaca: paraqueto, atrazina e acefato, glifosato, substâncias estas que estão entre as que mais foram vendidas no Brasil ao longo de 2017.

Em conformidade com Brito (2018, n.p.) “é na Europa que ficam as bases das principais empresas do mercado mundial de agrotóxicos: Syngenta, Bayer, CropsScience e Basf [...]”, todavia é também na Europa que pesquisas científicas denunciam há décadas os riscos que tais substâncias representam para o ambiente e para a saúde humana<sup>85</sup>. Segundo o autor:

[...] na prática, as empresas européias que fabricam essas substâncias transferiram os produtos mais perigosos para mercados mais permissivos, como o Brasil. Cerca de um terço dos ingredientes liberados para uso no Brasil estão proibidos na União Européia (BRITO, 2018, n.p.).

Na obra intitulada *Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia*, Bombardi<sup>86</sup> (2017, p.33), apresenta dados importantíssimos para esta discussão. Em conformidade com a autora, o avanço das culturas e produção agropecuária voltadas para sua conversão em *commodities* e em agroenergia tem sido feito por meio do uso massivo de agrotóxicos.

Pelaez et al (2015) *apud* Bombardi (2017, p. 33) destaca que: “O Brasil consome cerca de 20% de todo o agrotóxico comercializado mundialmente. E, ressalte-se, este consumo tem aumentado de forma muito significativa nos últimos anos”. Ao apresentar os dados<sup>87</sup> para a venda/consumo por cultivo no ano de 2015, a autora destaca que 72% de todo o agrotóxico comercializado em 2015 foram utilizados nos seguintes cultivos: soja (52%), milho (10%) e cana de açúcar (10%). Outros cultivos tais como: algodão, trigo, café, feijão, arroz, pastagens e demais, consumiram os outros 28% dos agrotóxicos comercializados em 2015.

Cumpram aqui destacar que durante os anos de 2018 e 2019, o Brasil alcançou respectivamente, números recordes na liberação de agrotóxicos, (229 substâncias aprovadas -

---

<sup>85</sup> Dentre os problemas provocados para a saúde humana associados ao uso de agrotóxicos destacam-se: intoxicação; cânceres; impotência; má-formação congênita; desregulação hormonal; efeitos sobre o sistema imunológico, reprodutivo e nervoso (BÚRIGO, 2015).

<sup>86</sup>Bombardi (2017) precisou sair do país devido a ameaças que passou a receber depois de publicar seu livro “Geografia do Uso dos Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia”, obra esta de grande envergadura e que se apresenta como importante instrumento para o conhecimento da realidade sobre o uso de agrotóxicos no Brasil. A carta divulgada pela autora relatando as dificuldades vivenciadas pode ser conferida no Anexo C desta tese.

<sup>87</sup>Dados coletados junto ao Sindicato Nacional da Indústria de Produtos para a Defesa Vegetal em 2015, organizados por Bombardi (2017).

Governo de Michel Temer) e (290 substâncias aprovadas no Governo de Bolsonaro). De acordo com Santos; Silva; Maciel (2019) em vista de se manterem:

[...] enquanto um dos setores mais dinâmicos da economia brasileira, o agronegócio vem sendo um dos setores mais apoiados pelo Estado brasileiro, com representantes diretos e indiretos do Parlamento conhecidos na Câmara dos Deputados como Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA) – ou bancada ruralista (SANTOS, SILVA, MACIEL, 2019, p. 50).

Conforme já mencionado em outras passagens deste texto, o Estado brasileiro tem ao longo de décadas atuado fortemente como mediador dos interesses econômicos de frações de classes específicas, representados neste caso pelos ruralistas (latifundiários, agricultores, pecuaristas), notadamente durante mandatos de Governos conservadores e de extrema direita, com forte apoio no ambiente legislativo da Bancada Ruralista. Sauer (2010) afirma que “o agronegócio tem crescido à sombra do Estado [...]”.

Refletir sobre tais aspectos abre possibilidades para outras tantas investigações, e que fogem ao alcance desta pesquisa. Levantamos aqui tal questão, apenas com o intuito de que nosso leitor tenha a dimensão da complexidade e das contradições que envolve pensar o uso e manuseio de forma segura dos agrotóxicos no campo brasileiro<sup>88</sup>, pelos trabalhadores rurais, visto que esta questão, originalmente motivou o desenvolvimento do Programa Agrinho, conforme já mencionado.

De acordo com o que consta nos documentos oficiais do SENAR/FAEG (2019) e referendado por Torres (2007) e Pereira (2015), a motivação inicial para a elaboração do Programa Agrinho, foi apresentar respostas ao problema da contaminação da população rural por agrotóxicos, situação que inclusive acabou levando algumas pessoas a óbito. Diante de tal cenário, destacava-se a importância em orientar os trabalhadores rurais, quanto ao uso adequado dos agrotóxicos. Tal aspecto nos chama especial atenção, pois tratar sobre as formas mais acertadas de utilização dos agrotóxicos, não elimina os riscos potenciais que estes produtos representam para a saúde humana e para contaminação do meio ambiente (solos, água, ar etc.).

Embora reconheçamos a importância de trazer este assunto para ser discutido no âmbito da Educação e, de modo especial, sobre as escolas situadas no campo, entendemos ser relevante destacar que não basta ensinar às crianças e, ou, adultos, sobre a forma correta de utilizar agrotóxicos e descartar de forma correta as suas embalagens.

---

<sup>88</sup>Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia, de Larissa Mies Bombardi, 2017.

Tão ou mais importante do que tal abordagem, seria trazer alternativas para minimizar o uso de produtos altamente tóxicos na produção agrícola. Contribuindo assim, para melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores e para minimizar os níveis de contaminação para o meio ambiente; discutir criticamente o modelo produtivo que requisita a utilização em larga escala destes produtos, bem como propor práticas agropecuárias menos agressivas ao homem e ao meio ambiente.

Colocar em destaque as alternativas de modelos produtivos que se realizam com dependência mínima de insumos agroquímicos e energéticos externos, e que, portanto, são benéficos para a saúde humana e para o meio ambiente, como é o caso da agroecologia, ou da agroflorestal. É preciso e urgente, lançar luz sobre as contradições que emergem do uso destes produtos (pesticidas, praguicidas, herbicidas, fungicidas, produtos fitossanitários etc.).

Aqui reside a importância de uma educação que seja socialmente referenciada, que esteja comprometida com o desenvolvimento de um pensamento crítico que possibilite ao indivíduo compreender os processos históricos e as contradições que lhes são inerentes e que abarque todas estas questões. Evidenciando, inclusive as incongruências intrínsecas ao modelo de domínio econômico ancorado no agronegócio, e apresentando outros modelos de produção que sejam socialmente justos e ambientalmente viáveis.

É preciso discutir que tipo de produção exige a utilização em larga escala de agrotóxicos (monoculturas); quais são os riscos para a saúde humana e para o meio ambiente derivados do uso destes mesmos produtos. Que tipo de substâncias químicas contém estes produtos que causam tantos danos à saúde humana e ao ambiente. Ou seja, é preciso levantar questões que evidenciam o quão contraditório é lançar mão de um modelo de produção, economicamente viável, mas altamente degradante no que tange aos riscos que oferece a saúde humana e ao meio ambiente.

Cumpré ainda lembrar que no ano de 2019<sup>89</sup>, cresceu de forma exponencial a liberação pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – de novos tipos de agrotóxicos, alguns dos quais inclusive proibidos em seus países de origem. Soma-se a isso, o fato de que as empresas parceiras do Programa Agrinho, são multinacionais ligadas ao agronegócio, o que nos coloca a pensar sobre qual o grau de interesse e comprometimento em realmente evidenciar à população de modo geral sobre os riscos potenciais causados pelo uso de tais produtos, tanto para o meio ambiente como para a saúde humana.

---

<sup>89</sup>Na entrevista intitulada “Como a política pró-agrotóxicos de Bolsonaro transfere riquezas para fora do país” Giovanaz (2020) destaca que entre 1º de janeiro de 2019 até 15 de dezembro de 2020 foram liberados pela ANVISA 945 novos produtos agrotóxicos, recorde se comparado aos governos anteriores.

Assim, desvelar e combater tais contradições coloca-se como uma necessidade, se de fato estamos comprometidos com um projeto de Educação que forme indivíduos críticos, emancipados e capazes de compreender a complexidade da realidade em que estamos inseridos. Em conformidade com Santos; Silva; Maciel (2008)

[...] os maiores defensores do agronegócio são produtores agropecuários e empresários do setor, os quais buscam cada vez mais o fortalecimento desse sistema produtivo, que visa sobretudo, a maximização de lucros. São defensores do agronegócio também aqueles que diretamente beneficiam-se com os negócios e atividades econômicas que compõem a cadeia produtiva do setor, como as grandes multinacionais de insumos e aparatos tecnológicos e as redes de comercialização e marketing de produtos para o segmento [...] (SANTOS, SILVA, MACIEL, 2008, p. 59).

Pesquisa realizada por Pereira (2015) frisa que o Agrinho foi criado em 1995 pelo SENAR/FAEP Paraná, em parceria com sindicatos rurais (patronais), governo do estado, prefeituras e diversas instituições; sendo implantado em 1996 em escolas de Ensino Fundamental (séries iniciais) localizadas no campo, atendendo crianças e adolescentes. Os temas inicialmente abordados pelo Agrinho foram: Meio Ambiente e Cidadania. Nos anos posteriores o Programa passou a abordar os Temas Transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

Seguramente, os temas tratados são relevantes e devem ser mobilizados no processo de escolarização, entretanto, podemos observar a existência de conflito de interesses, pois, trata-se de um Programa coordenado pela classe patronal e direcionado à educação dos filhos da classe trabalhadora, e que, portanto, defende interesses que se mostram incompatíveis com a qualidade de vida destes trabalhadores e com o equilíbrio do meio ambiente, bem como esvazia de sentido o conceito de cidadania, em vista do modelo de desenvolvimento que defendem.

### 5.3 A TRAMA SOB A QUAL SE TECE A COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO, CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA E CONCEITOS PRESENTES NO PROGRAMA AGRINHO: NOTAS PARA REFLEXÕES

Ao longo das últimas décadas tem-se observado estratégias de inserção do agronegócio no âmbito da educação pública brasileira. As articulações para que tal empreitada se concretize podem ser observadas por meio de Programas, Projetos e Ações empreendidas por instituições, empresas e fundações que desejam construir hegemonias nesse campo.

Nota-se que o Programa Agrinho, foi criado concomitante ao período em que reformas para a Educação Básica brasileira estavam sendo elaboradas e implementadas, momento em

que a legislação educacional abria espaço para as parcerias público-privada na educação. De acordo com Gubert et al (2014) o Agrinho foi criado com o objetivo de:

[...] sensibilizar a comunidade escolar para as questões ambientais, visando a formação das crianças e adolescentes como cidadãos participativos, reflexivos, autônomos e conhecedores de seus direitos e deveres. Dessa forma foi que se elegeram as temáticas relativas ao meio para desencadear as atividades iniciais, para atender a recomendação explícita da Agenda 21 de desenvolver programas de Educação Ambiental (GUBERT et al, 2014, p. 213-214).

No âmbito das políticas públicas educacionais empreendidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, mais especificamente durante meados de 1990, é que foram elaborados por uma equipe responsável nomeada pela Secretaria de Ensino Fundamental – SEF no âmbito do MEC os PCNs alinhados à LDB 9394/1996. Conforme Galian (2014), tais documentos “constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um currículo mínimo a ser transmitido na escola básica [...]” (GALIAN, 2014, p. 651).

Em vista da imposição das necessidades de ajustes do sistema educacional às demandas colocadas pela nova ordem do capital, os documentos oficiais elaborados, bem como a própria legislação educacional, abriram caminhos para que, diante das redefinições do papel do Estado na manutenção e garantia de direitos sociais, pudesse estabelecer as parcerias público-privadas. É, portanto, diante desse contexto, que o Programa Agrinho foi gestado.

No âmbito internacional a década de 1990 foi marcada pelo aprofundamento das relações econômicas internacionais com base no fenômeno da Globalização em conjugação com o modelo econômico neoliberal. No plano interno, durante a década de 1990 o Brasil experimentou a Reforma do Estado, conforme abordado no capítulo 4, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, momento este em que:

[...] não é de admirar que o foco da reforma da educação escolar seja a formação básica da classe trabalhadora para aceitar a cidadania e preparação geral para o trabalho adequadas ao contexto da reestruturação produtiva, do desemprego estrutural e da precarização das relações profissionais. Para aqueles que não conseguem se (re)inserir no mercado de trabalho, as ações voluntárias no chamado “terceiro setor” assumem cada vez mais o papel de poderoso antídoto para os sentimentos de fracasso [...] (FALLEIROS, 2005, p. 213).

Diante desse cenário, conforme destacam Frigotto (1997) e Falleiros (2005) sob aparente neutralidade são impostas novas formas de sociabilidade capitalista com vistas a

conservar as relações de exploração vigente. Para dar materialidade a este projeto Falleiros (2005, p. 211) destaca que:

Contraditoriamente, a sociabilidade capitalista que despontou no Brasil nos anos 1990 vem demandando uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto da ampliação da participação política (FALLEIROS, 2005, p. 211, grifos da autora).

A partir do exposto é possível perceber que discursos oficiais e documentos que orientam a Educação Básica no Brasil, seja recomendada uma “Educação para a cidadania”, uma educação crítica etc. Entretanto, ao invés de propiciar condições para que os indivíduos possam por meio de uma educação historicamente referenciada observar, compreender e refletir as múltiplas contradições intrínsecas à sociedade de classes, o modelo vigente promove processos educativos ajustados aos interesses neoliberais, orientados por propostas/concepções pedagógicas pós-modernas/neoliberais que fomentam as bases para a conservação das relações de exploração vigentes (dominantes/dominados) e construção de consensos, moldando-se, portanto, mentes e corpos alienados.

Consta no PPP Agrinho (2019) elaborado para dar suporte ao Curso de formação de agentes educacionais e no Módulo 2 intitulado “Plantando Conhecimento” uma linha do tempo e breve histórico da educação brasileira. Entretanto, observamos que tal abordagem é bastante superficial e a periodização utilizada acaba silenciando fatos importantes que remontam à História da Educação brasileira, dos fundamentos teórico-metodológicos utilizados em cada um desses recortes temporais, em vista de apresentar com maior fidedignidade a constituição histórica da educação brasileira.

A exemplo disto poderíamos apontar “a ênfase dada a educação jesuítica”, silenciado os aspectos daquele período em que o interesse em educar o indígena estava associado a utilizá-lo no processo de trabalho. Outro aspecto igualmente importante é o silenciamento sobre a negação do direito à educação as populações que vivem e que trabalham no campo (a saber, por longos anos este foi um direito social negado a esta parcela da sociedade); ou ainda, a situação da educação durante o regime ditatorial (1964 - 1985).

Para uma melhor contextualização e compreensão do longo e complexo processo que trata sobre a História da Educação brasileira, seria oportuno visitar os autores que se dedicaram a investigar este tema, destaco a contribuição de Romanelli (2010) e Saviani (2013a).

### 5.3.1 FUNDAMENTOS, CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS/METODOLÓGICAS E PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM QUE ORIENTAM O PROGRAMA AGRINHO

Na obra intitulada *Alguns fios para entretecer o pensar e o agir*<sup>90</sup>, que compõe material de apoio ao trabalho do Professor TORRES (2007b, p.9) destaca que o livro “[...] contém orientações gerais referentes a todos os temas do Programa [...].” Assim, ao tratar sobre os fundamentos que embasam o Programa Agrinho a referida autora destaca:

A proposta pedagógica adotada pelo Programa Agrinho é da Pedagogia da Pesquisa uma proposta metodológica crítica, que se orienta pela necessária formação de alunos e professores pesquisadores. Tal escolha metodológica se deu pelo fato que se pretende a ruptura com as propostas pedagógicas tradicionais que fragmentam o processo educacional, compartimentando os conteúdos e estruturas disciplinares. A escola precisa ser formada para o trabalho com a interdisciplinaridade e com a transversalidade, propostas de fundo teórico que subsidiam a abordagem dos temas selecionados pelo Agrinho (TORRES, 2007b, p. 10).

Importa considerar que não está claro para efeito desta proposta e conforme compreensão desenvolvida pela autora, o que se considera “propostas pedagógicas tradicionais”. Entendemos que a compreensão apresentada por ela, referira-se as tendências pedagógicas agrupadas por Saviani (1999) na obra *Escola e Democracia com Teorias não-críticas* dentre as quais inclui-se a Pedagogia tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Nessa direção, Saviani e Duarte (2012) nos advertem que usualmente atribui-se como tradicional aquilo que se refere ao passado, frequentemente associado ao arcaico, ao ultrapasado, e que, portanto, leva à rejeição da pedagogia tradicional.

Cumprе destacar que as teorias pedagógicas<sup>91</sup> foram ao longo do Século XX atravessadas por tendências contrapostas, e disputavam hegemonia no campo educacional. Isto revela um ponto de tensionamento: interessa às classes dominantes (grupos hegemônicos) que os filhos da classe trabalhadora acessem os conhecimentos mais elevados produzidos pela humanidade, tendo em vista fomentar o seu desenvolvimento pleno e ainda compreender os processos históricos que determinam sua condição de dominados, explorados e expropriados pelos primeiros? Entendemos que não.

Na perspectiva apresentada pela Pedagogia da Pesquisa, defendida por Torres (2007) aponta-se a escola como tradicional, o ensino realizado nesta como memorístico e o papel do

---

<sup>90</sup>Esta obra compõe o material de apoio ao Professor (Agente Educacional Agrinho) e apresenta a base teórica da metodologia que orienta o Programa. Contém orientações importantes referentes aos temas abordados pelo Agrinho (SENAR/GO, 2020, p. 44). O livro apresenta uma série de sugestões de metodologias para auxiliar o trabalho do professor em sua prática cotidiana.

<sup>91</sup>Consultar Saviani (1999) *Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo*.

professor como mediador no processo de construção do conhecimento é relativizado, denota-se a ênfase a autonomia e ao “protagonismo” do aluno no processo de construção do conhecimento. O aluno é estimulado a pesquisar, a descobrir, apropriar-se do seu conhecimento, a partir da argumentação, da análise, da discussão, e da elaboração de sínteses, entretanto, relativiza a aquisição dos conhecimentos historicamente sistematizados, uma vez que não há verdades prontas, acabadas.

Sob tal aspecto em específico, entendemos que estimular o aluno a pensar, a analisar, sintetizar, questionar é sim relevante, todavia, a construção do conhecimento precisa ser cotejada com os conhecimentos já acumulados e validados pela Ciência, ter em mente a importância da história para o entendimento dos processos que orientam a relação homem/meio e as relações que se tecem em sociedade.

Torres (2007b) afirma que o Agrinho, se orienta por uma concepção pedagógica baseada numa visão complexa, na inter e transdisciplinaridade. Tal concepção é pautada pelo pensamento do epistemólogo francês Edgar Morin<sup>92</sup> “[...] que defende a necessidade de uma cultura planetária a partir de uma educação para a complexidade” (FALLEIROS, 2005, p. 212), todavia, sem lançar luz sobre a importância em compreender as contradições que marcam a organização social no interior do capitalismo.

Diante do quadro de reorientação das políticas educacionais e dos documentos elaborados para orientar as propostas curriculares brasileiras na década de 1990, importa dizer que categorias e conceitos oriundos da economia foram transpostos a este campo educacional, sendo incorporados sutilmente ao discurso e aos referenciais teóricos da Educação elaborados por autores alinhados às perspectivas pós-moderna e neoliberal. Nesse sentido, destacamos alguns dos conceitos que passaram a compor as referências educacionais sob influência dessas concepções orientados pela perspectiva neoliberal na educação: competitividade; flexibilidade; qualidade; eficácia e eficiência; meritocracia; concorrência; empreendedorismo; produtividade; sustentabilidade; mercado; são alguns dos conceitos bastante difundidos.

No entanto, isso se dá sem suscitar maiores questionamentos por parte de muitos educadores sobre com que concepção e com que projeto de sociabilidade esse tipo de educação está comprometido. Escamoteando, as intencionalidades de uma concepção de

---

<sup>92</sup> O autor defende a Teoria da complexidade, o pensamento complexo, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a aprendizagem por meio da resolução de problemas. Nesta perspectiva, os alunos precisam aprender a lidar com a incerteza. Para Morin “não é possível falar em determinação histórica”. Na perspectiva teórica por ele defendida, o resultado dos problemas enfrentados pela humanidade, devem ser lidos como resultado de causa e consequência, desconsiderando as relações travadas entre Sociedade e Natureza orientadas pelo modo de produção capitalista.

educação que busca apenas manter e reproduzir uma estrutura social comprometida com a hegemonia do capital, sendo a escola *lócus* de materialização deste projeto.

Torres (2007) destaca que na proposta metodológica orientada pela Pedagogia da Pesquisa, ora estimula-se o trabalho individual do aluno, ora o trabalho em grupo. Quando realizado em grupo, a composição deste deve ser continuamente alterada e possibilitar que todos os alunos experimentem todas as funções que lhes são atribuídas, visa romper com qualquer forma de “acomodação”.

Segundo a autora “Na Pedagogia da Pesquisa uma das premissas fundamentais é a de provocar rupturas, desinstalar, colocar o Sujeito diante de situações sempre novas e conflitantes” (TORRES, 2007b, p. 12). A despeito de tais concepções pedagógicas Saviani (1982) nos adverte:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1982, p. 111).

Para romper com essa lógica, precisamos compreender a função social da educação, numa perspectiva de totalidade, associando-a às condições políticas, econômicas e históricas. Em vista disso, a educação acontece no interior de uma sociedade que é concreta, e que no caso da sociedade capitalista é permeada por contradições, conflitos de interesses, e correlação de forças entre grupos sociais distintos, como nos lembra Orso (2008). Nesse sentido, conforme elaborações tecidas por Saviani (1999) a função precípua da educação pode ser compreendida como:

[...] uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade (SAVIANI, 1999, p. 16).

Conforme posto no PPP (2019) o Programa Agrinho é:

um conjunto de ações de educação que tem como lema: “Saber atuar para melhorar o mundo”. Tendo este lema como base, buscamos incentivar a prática pedagógica por meio de projetos que contemplem a construção do conhecimento, proporcionando o debate de temas de relevância social, cultural, econômica, política e ambiental, sempre visando melhorias constantes de hábitos e atitudes (SENAR/GO 2019, p. 180).

Destacamos alguns dos objetivos que são postos para o Programa Agrinho em conformidade com o referido documento: despertar iniciativas empreendedoras; contribuir

para a formação integral do cidadão e ainda contribuir para a formação de alunos e professores pesquisadores, como sujeitos realizados da história atual (SENAR/GO, 2019). Os excertos indicados anteriormente mostram que a proposta pedagógica adotada pelo Programa Agrinho, apresenta-se bastante eclética, dado que alguns dos objetivos que são propostos e as concepções pedagógicas que orientam o referido Programa, pode-se constatar nesse sentido, pontos de tensionamentos, contradições e ou lacunas que merecem reflexão.

Conforme apresentado por Torres (2007) tal proposta pedagógica metodológica orientada pela Pedagogia da Pesquisa não pretende se colocar como uma “receita”, porém:

[...] apresenta, sugere, propõe, procedimentos práticos a serem desenvolvidos, em sala de aula, para se chegar aos propósitos teórico-práticos que se têm para uma educação crítica, criativa, reflexiva que desenvolva em docentes e discentes a inventividade, a autonomia e o comprometimento, tornando-os sujeitos pesquisadores e fazedores da História atual, capazes de produzir novos conhecimentos (TORRES, 2007b, p. 10).

Isto posto, há que se considerar, que a educação não é neutra, e faz parte de um projeto de sociedade carregando, portanto, intencionalidades. Assim, travestida sob uma pseudoneutralidade, [...] a educação, ainda que seja um espaço de contradição, no geral prepara o indivíduo para o mercado, para explorar ou para ser explorado, ou seja, para a adaptação e reprodução das condições vigentes (ORSO, 2008, p. 58).

No entanto, se desejamos pensar a educação enquanto instrumento de transformação social, bem como a função social que exerce no interior da sociedade capitalista, precisamos fazê-lo com objetivo a compreender as contradições que permeiam esta mesma sociedade, e para tal intento, conhecer a História coloca-se como condição *sine qua non*. Acreditamos que para os indivíduos conseguirem realizar sua história atual, conforme propõe o Programa Agrinho, eles necessitam compreender os processos históricos que deram materialidade e que explicam a sociedade na qual se inserem. Entendendo a complexidade da realidade da qual fazem parte, para que assim possam intervir e transformá-la, com a intenção de superá-la e romper com o ciclo de desigualdades e injustiças.

Portanto, um projeto de educação que esteja de fato comprometido com a transformação social e da realidade, não pode negar a continuidade histórica, para a análise e explicação da realidade concreta em suas múltiplas determinações. A realidade social (concreta) precisa ser considerada e a materialidade das relações sociais, a violência e a exclusão precisam ser denunciadas.

Contrariamente, ao que é fundamental na educação como instrumento necessário a transformação social, o que temos visto se materializar, devido a reorientação das políticas educacionais e reformas implementadas pós 1990, são práticas educacionais orientadas por concepções pedagógicas hegemônicas, comprometidas com os interesses de reprodução do capital, que mantêm inalteradas as estruturas sociais.

No livro *Alguns Fios para Entretecer o Pensar e o Agir* organizado por Torres (2007), é possível constatar que o Agrinho foi elaborado a partir das orientações estabelecidas pelos PCNs. A concepção teórico-metodológica que o orienta se alinha às concepções pós-modernas de educação. Portanto, se ajustam às perspectivas neoliberais, com destaque à aspectos como: o individualismo; valorização de competências, fragmentação do conhecimento; ênfase nas particularidades; valorização das subjetividades; separação entre teoria e prática; entre conhecimento geral e específico; ênfase na cultura do presente, no cotidiano imediato dos alunos como fazedores de sua História atual silenciando as determinações históricas que os trouxeram até aqui etc.

### 5.3.2 TEORIAS DA APRENDIZAGEM QUE FUNDAMENTAM O PROGRAMA AGRINHO: APROXIMAÇÕES ENTRE AS ELABORAÇÕES TEÓRICAS DE PIAGET E VIGOTSKI

No módulo 2 - Plantando Conhecimento, elaborado para subsidiar a formação do professor (Agente Educacional Agrinho), coloca-se que o processo de aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos que fundamenta o Programa que desenvolve baseado nas elaborações dos teóricos da educação Jean Piaget e Lev Seminióvitch Vigotski (SENAR-GO/FAEG, 2019).

Abrimos aqui um parêntese para lembrar que embora ambos os autores tenham dado importantes contribuições para a Psicologia da Educação/Aprendizagem, a partir de suas elaborações teóricas sobre o processo de construção do conhecimento/aprendizagem pelo indivíduo, Jean Piaget era biólogo e Lev Vigotski psicólogo. Suas formulações teóricas foram e continuam a ser amplamente difundidas e aplicadas na educação, mas são antagônicas.

No PPP Agrinho (2019) no item que trata sobre “Desenvolvimento e aprendizagem: a Zona de Desenvolvimento Proximal” coloca-se o que segue:

Em complemento à Série Metodológica do SENAR este tópico aborda o processo de ensino aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos “na esteira” de teóricos como Piaget e Vigotski, sendo, portanto, uma abordagem sócio interacionista, bem em consonância do “aprender a fazer

fazendo” conforme preceitos do SENAR (SENAR/FAEG, 2019, p. 12, grifos do autor).

Tecida tal consideração, entendemos ser importante ter em mente que as ideias e princípios contidos nas teorias psicológicas sobre a aprendizagem elaboradas por Piaget e Vigotski apresentam divergências<sup>93</sup>, e o que se observa é que, não raro, tais teorias são utilizadas para justificar aproximações de ideários pedagógicos neoliberais e pós-modernos. A fim de tentar clarear as forçosas aproximações que comumente se faz entre as teorias da aprendizagem desenvolvidas por Piaget e Vigotski, nos apoiamos nas elaborações tecidas por Duarte (2000). De acordo com o autor “[...] a psicologia vigotskiana fornece apoio a uma pedagogia que valorize as formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido pela humanidade” (DUARTE, 2000, p. 79). De acordo com Duarte (2000):

Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. Vigotski fazia um paralelo entre essa teoria psicológica mediadora e o materialismo histórico, pois este também tem o papel de estabelecer as necessárias mediações entre o materialismo dialético e as análises das questões concretas, neste caso, as questões concretas da história das sociedades e de cada formação social específica, como o capitalismo, estudado de forma científica por Karl Marx (DUARTE, 2000, p. 80).

Com base no exposto, cremos que as aproximações tecidas entre as teorias de Vigotski e a concepção psicológica e epistemológica interacionista-constructivista elaborada por Jean Piaget, tanto no PPP do Programa Agrinho, quanto no módulo 2 - Plantando Conhecimento (Agente Educacional Agrinho), pode ser compreendido como expressão objetiva de concepções educacionais alinhadas ao projeto neoliberal para a educação, o que para a perspectiva defendida por Vigotski é incompatível, tendo em vista a necessidade de compreender processos históricos, bem como as contradições que são inerentes à sociedade capitalista. Nesse sentido, Duarte (2000) argumenta que:

Vigotski pretendia fundamentar em Marx a construção da psicologia, pretendia construir uma psicologia marxista e para isso se fazia imprescindível a adoção do método de Marx em sua globalidade. Não há margem para ecletismos nem para justaposições que desconsiderem o núcleo da concepção marxista de ser humano, de sociedade e de história (DUARTE, 2000, p. 82).

---

<sup>93</sup>Registra-se aqui que não constitui objeto desta pesquisa, realizar uma análise acurada a respeito das elaborações teóricas desenvolvidas por Piaget e Vigotski. Os apontamentos aqui registrados foram elaborados a partir das contribuições apresentadas por Duarte (2011), tendo em vista que este tem-se dedicado a compreender as apropriações indevidas que têm sido feitas sobre a teoria vigotskiana ao ideário educacional contemporâneo.

Já a teoria do desenvolvimento da aprendizagem desenvolvida por Piaget considera que a inteligência do indivíduo, se desenvolve por etapas evolutivas; logo, para conhecer, o indivíduo passa por distintas etapas, as quais são adequadas as suas estruturas mentais (perspectiva biológica/maturacionista). De acordo com Duarte (2011), Jean Piaget “interpretava o desenvolvimento da inteligência como parte do processo de adaptação do indivíduo ao meio ambiente, numa direta referência ao processo biológico de interação adaptativa entre organismo e meio ambiente” (DUARTE, 2011, p. 108).

Ao apontar os distanciamentos entre as concepções teóricas formuladas por Vigotski e Piaget, Duarte (2011) pontua ainda que Piaget:

entendia que a “transmissão social” seria um dos três fatores clássicos do desenvolvimento, juntamente com a hereditariedade e o meio físico; a esses três fatores deveria ser acrescentado um quarto fator, o processo de equilíbrio por auto-regulações, “mais geral que os três primeiros”, que poderia “ser analisado de forma relativamente autônoma”. Ao considerar esse processo como o motor espontâneo do desenvolvimento intelectual, motor que não seria determinado pela transmissão social, mas, ao contrário, seria aquele que determinaria a própria possibilidade de algum êxito nessa transmissão, Piaget acaba por transformar o social em algo externo ao desenvolvimento do indivíduo ou, na melhor das hipóteses, em componente secundário desse desenvolvimento (DUARTE, 2008, p. 45).

Nesse sentido, o indivíduo que aprende está em constante processo de desenvolvimento e adaptação. A aprendizagem se dá por meio da construção constante de novos conhecimentos, a partir de conhecimentos prévios, por processos de assimilação; acomodação; equilíbrio; organização; interação, adaptação.

Vigotski defende que a apropriação da cultura pela criança depende da mediatização que deve ser realizada por um adulto que já se apropriou desta cultura, portanto, o processo de apropriação da cultura e a elaboração do conhecimento exige a interação entre adultos e crianças, conforme afirma Duarte (2000, p. 83).

Nessa perspectiva, o Professor realiza papel de grande importância na mediatização do processo de construção do conhecimento pelo aluno, não devendo tal atuação ser relativizada, como postulam as concepções pós-modernas para a educação que defendem a autonomia e o protagonismo do aluno na construção do conhecimento.

Para Vigotski os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos sociais, que são posteriormente internalizados ou reconstruídos internamente; os processos mentais são entendidos através da compreensão dos instrumentos e signos que atuam como mediadores. Importante considerar que nas elaborações teóricas desenvolvidas por Vigotski, o

desenvolvimento depende da aprendizagem, posição contrária à defendida por Piaget, para quem o aprendizado depende do desenvolvimento biológico.

Ainda no módulo 2 - Plantando Conhecimento, destaca-se: “[...] no Programa Agrinho defendemos uma abordagem sociointeracionista, visando sempre o aprender a fazer fazendo” (SENAR-GO/FAEG, 2019, p. 6, grifo nosso). Aqui é possível observar uma valorização da prática enquanto se aprende, ou seja, desenvolvem-se competências, por meio da resolução prática de problemas complexos, que se alinham à pedagogia das competências sob forte influência do construtivismo.

Duarte (2011, p. XIV) destaca a necessidade de questionar o processo de apropriação que tem sido feito por intelectuais ligados ao campo da educação e da psicologia vigotskiana, incorporando-as ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, por conseguinte, dissociando-a do universo ideológico marxista e socialista.

Para o autor, tem-se observado uma tendência entre educadores, de buscar no terreno da psicologia, fundamentação em Vigotski, numa perspectiva de relacionar suas ideias aos ideários pedagógicos postulados pelo “aprender a aprender”, o que para ele, consiste uma estratégia ideológica, para manter a hegemonia burguesa no campo educacional (DUARTE, 2011). Nessa direção o autor supracitado argumenta que:

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única de revigoração do “*aprender a aprender*” nas últimas duas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e pós-estruturalismo (DUARTE, 2011, p. 33).

Duarte (1993) em sua tese de doutoramento tecia críticas sobre as tentativas de aproximação entre as teorias psicológicas da aprendizagem elaboradas por Piaget e Vigotski, que segundo o autor constitui-se em “[...] artifício ideológico de caracterização da psicologia vigotskiana como interacionista, ou seja, de leitura dessa psicologia por intermédio do modelo de interação entre organismo e meio” (DUARTE, 2011, p. 35).

O referido autor nos alerta sobre um equívoco de compreensão do tradutor Paulo Bezerra da obra original<sup>94</sup> de Vigotski sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. Ele interpretou a ZDP como um estágio do processo de aprendizagem em que a criança consegue realizar sozinha, ou com o auxílio de um colega mais adiantado, determinadas atividades sem contar necessariamente com a mediação do professor. Assim, a importância do professor no processo de ensino/aprendizagem é relativizada (DUARTE, 2011). Duarte ao apresentar as razões para tal discordância a partir dos estudos empreendidos sobre a obra de Vigotski assevera que:

[...] a zona de desenvolvimento próximo é constituída por aquilo que a criança, num determinado momento, não faz sozinha, mas faz com a ajuda de outros, inclusive e principalmente pelo professor. É por isso que para Vigotski o único bom ensino é o que atua no âmbito da zona de desenvolvimento próximo. Aquilo que hoje a criança faz sozinha, mas no passado só fazia com ajuda, já foi interiorizado e incorporado ao nível do desenvolvimento atual (DUARTE, 2011, p. 18).

A partir do exposto, é correto dizer que na ZDP ou Zona de Desenvolvimento Iminente, aquilo que o indivíduo está na iminência de internalizar, depende da mediação com outro indivíduo mais desenvolvido (aquele que sabe o que vai ensinar, e como vai ensinar). Nesse sentido, a importância do professor na mediação da construção do conhecimento pelo aluno, é fundamental.

Conforme elaborações tecidas pelo referido autor, a interpretação enviesada sobre o conceito de ZDP pode deturpar a forma como Vigotski analisava a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, valida as tentativas forçadas em ajustar a psicologia vigotskiana às concepções educacionais pautadas pelo “aprender a aprender” (DUARTE, 2011).

Pereira (2015) destaca que quando de seu início, a proposta pedagógica do Agrinho era orientada para que fosse trabalhado no processo de escolarização os Temas Transversais, alinhados aos PCN<sup>95</sup> para o Ensino Fundamental e priorizava a temática ambiental (solos, biodiversidade, água e clima), em vista da necessidade de apresentar respostas “[...] a problema pontual de extrema gravidade no meio rural – o da contaminação da população por agrotóxicos” (TORRES, 2007b, p. 7). Posteriormente, foi incorporado o tema cidadania e

---

<sup>94</sup>Na obra *A Construção do pensamento e da linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 2001 traduzido do russo por Paulo Bezerra.

<sup>95</sup>O PCN para o Ensino Fundamental foi formulado durante a primeira gestão do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Tem-se, portanto, a escola como espaço para o desenvolvimento de um projeto de sociabilidade orientado pela Reforma de Estado realizada durante seu mandato (FALLEIROS, 2005)

incluídas as temáticas que tratam sobre trabalho e consumo, temas locais e civismo conforme destaca a autora.

Nesse sentido, por meio da escolha das orientações pedagógicas realizadas, do currículo estabelecido, dos conteúdos que são mobilizados e das práticas educativas<sup>96</sup> desenvolvidas na escola, que pode ser lida como *lócus* privilegiado para a formação de consensos, serviu aos interesses das elites dominantes e contestou aquilo que deveria ser de fato sua função social.

Em face do sucesso alcançado com o desenvolvimento do Agrinho, no estado Paraná, posteriormente o Programa foi replicado para outros estados brasileiros (SENAR, 2019) e se estabelecendo como “[...] um eficiente instrumento de operacionalização na discussão de temas de relevância social abordados na escola, dentro dos currículos escolares” (SENAR/FAEG, 2019, p. 21).

No estado de Goiás o Programa Agrinho foi implantado em 2008 por iniciativa do SENAR Goiás em parceria com a FAEG<sup>97</sup> e sindicatos rurais. O Programa é desenvolvido pelo SENAR/FAEG e conta diretamente com a parceria do Governo estadual e governos municipais (por meio de suas Secretarias de Educação e Meio Ambiente), instituições escolares (escolas públicas e privadas). Indiretamente conta com o apoio de empresas privadas (ligadas ao agronegócio e a geração de energia), instituições financeiras e instituições ligadas a Educação (SENAR/GO; FAEG, 2019, p. 21).

---

<sup>96</sup>Vídeos de Práticas Pedagógicas desenvolvidas na Modalidade Município Agrinho. Disponível em: <https://sistemafaeg.com.br/senar/programas-e-servicos/agrinho>

<sup>97</sup>A FAEG faz parte da Confederação da Pecuária e Agricultura do Brasil – CNA. A FAEG é composta por sindicatos rurais de 127 municípios goianos e que atuam nos 246 municípios do estado (SENAR – GO, 2019).

## 6 O PROGRAMA AGRINHO NO ESTADO DE GOIÁS: A MATERIALIDADE DO AGRONEGÓCIO NA EDUCAÇÃO NO CAMPO E NA CIDADE

Em vista de compreender o alcance e abrangência do Programa educacional Agrinho na oferta da educação aos filhos da classe trabalhadora no território goiano, entendemos ser relevante apresentar para o nosso leitor, mesmo que de forma breve alguns aspectos e características que marcam a dinâmica econômica do estado de Goiás e suas especificidades. Apontando como um conjunto de transformações possibilitaram a inserção do estado no circuito econômico produtivo nacional e internacional capitaneado pelo agronegócio.

### 6.1 O AGRONEGÓCIO E A EDUCAÇÃO.

Conforme já mencionado em outras passagens neste texto a origem do Programa Agrinho remonta ao ano de 1995 quando foi elaborado e implantado inicialmente nas escolas rurais do estado do Paraná em 1996, mas no estado de Goiás ele foi implantado em 2008.

O estado de Goiás está geograficamente localizado no Centro-Oeste<sup>98</sup> brasileiro, inserido na área *core* do Cerrado, um dos biomas mais ameaçados e degradados do mundo conforme destacado na publicação intitulada *Hotspots*<sup>99</sup> (MYERS, 2000). O estado possui 246 municípios, e seu território é dividido em cinco<sup>100</sup> Mesorregiões (conforme Figura 1) estão tais Mesorregiões subdivididas em 18 Microrregiões geográficas.

De acordo com dados do último Censo Demográfico, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE<sup>101</sup> (2010), Goiás possuía à época uma população total de 6.003.788 habitantes, deste total 5.420.714 constituía sua população urbana (90,29%) e o restante 583.074 (9,71%) a população rural do estado. Nas décadas recentes o estado passou a atrair população oriunda de outros estados da federação em razão da crescente modernização da planta agropecuária e expansão da estrutura produtiva, notadamente para ocupar-se em atividades industriais com forte ligação com o setor agropecuário (SEGPLAN, 2011).

---

<sup>98</sup> Integra a Região Centro-Oeste brasileira os estados de: Mato Grosso; Mato Grosso do Sul e Goiás e Distrito Federal.

<sup>99</sup> Regiões que concentram alto índice de diversidade biológica (biodiversidade e endemismo), mas que se encontram altamente ameaçadas em função da destruição destes ambientes, e que carecem de medidas urgentes no que tange a medidas de conservação, via estabelecimento por exemplo de mais Unidades de Conservação.

<sup>100</sup> O estado de Goiás é subdividido em 5 (cinco) mesorregiões geográficas, sendo estas: Centro Goiano; Leste Goiano; Noroeste Goiano; Norte Goiano; Sul Goiano, conforme Resolução Presidencial N°. 11, de 5 de junho de 1990.

<sup>101</sup> Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>

Com o processo denominado “modernização da agricultura” implantado no Centro-Oeste brasileiro notadamente pós 1970, somado ao processo de reestruturação produtiva que o país experimentou nas décadas seguintes, o Cerrado brasileiro passou a receber cada vez mais acréscimos de técnica, ciência, informação e tecnologia, modificou de forma considerável o meio rural goiano, ora financiado pelo capital privado, ora contando com os incentivos estatais, em conformidade com um novo cenário regional e impondo mudanças sociais, econômicas, ambientais e culturais que se refletem no campo e nas cidades cuja dinâmica econômica passa a ser orientada também pelo agronegócio (OLIVEIRA, 2016).

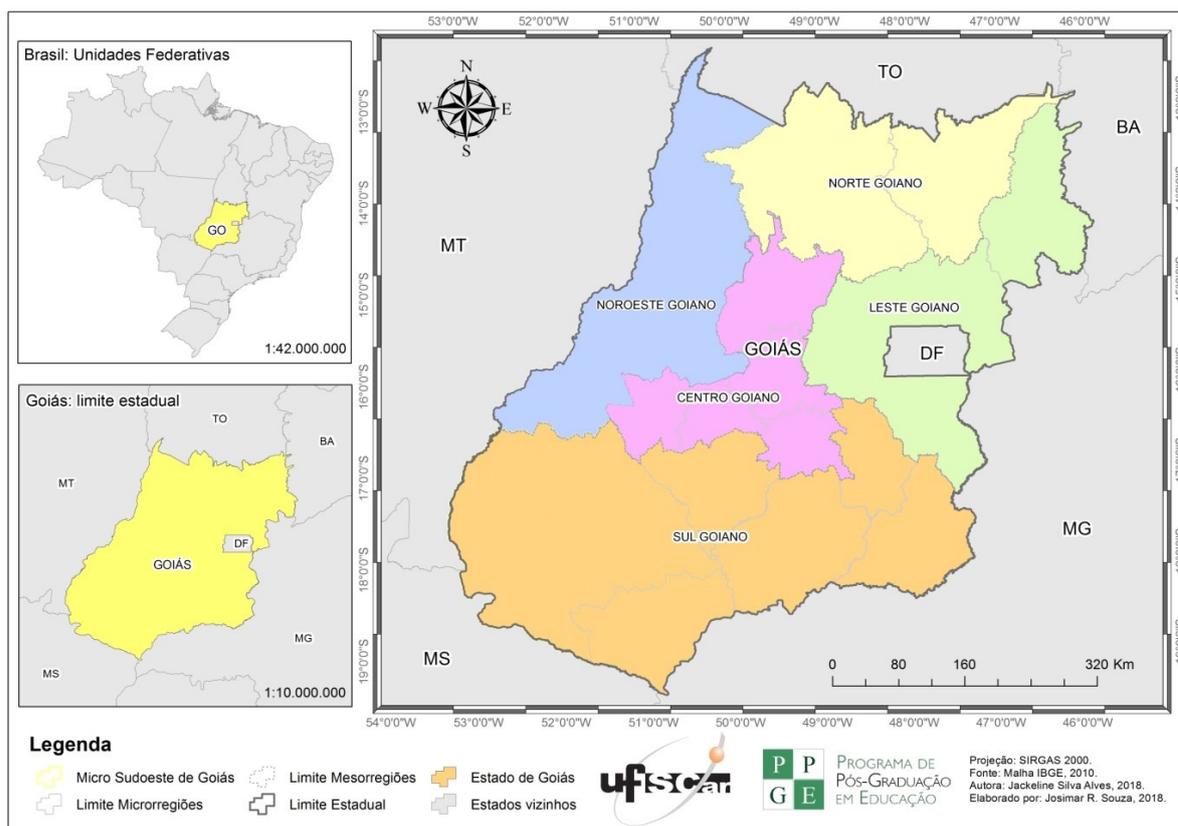
Cumprido destacar que os acréscimos na produção agrícola neste estado devem ser compreendidos não só a partir da ampliação de áreas plantadas (expansão da fronteira agrícola), mas também pelos acréscimos de técnica e ciência aos processos produtivos pois conforme afirma Moreira (1986) apud Santos; Silveira (2001, p. 119)

[...] é o processo de modernização que explica a “fronteira agrícola” e não o contrário, e essa modernização significa, entre outras coisas, a introdução maciça de maquinários e produtos químicos de firmas como a Ford, Massey Ferguson, Shell, Ciba-Geigy, Bayer, Dow-Chemical, Agrocere e Cargill (SILVEIRA, 2001, p. 119).

No entanto, importa destacar que as transformações processadas no espaço agrário do Cerrado goiano, não se deram da mesma forma (não se dão), ao mesmo tempo e com a mesma intensidade nas Mesorregiões e Microrregiões geográficas que integram o estado, evidencia as contradições do desenvolvimento econômico desigual pelo território, e demonstra desigualdades no que tange: ao acesso desigual à terra e na distribuição destas (concentração fundiária); expropriação da população do campo, pressão sobre os pequenos agricultores; responsáveis pela produção de cultivos tradicionais (agricultura familiar); supressão da vegetação e perda de diversidade biológica em função da abertura de novas áreas para cultivo, contaminação do meio ambiente (solos, águas, ar); problemas para a saúde humana. De acordo com Santos e Silveira (2001):

O caso de Goiás é emblemático. Durante praticamente quatro séculos o Estado é, do ponto de vista da produção, um verdadeiro espaço natural, onde uma agricultura e uma pecuária extensivas são praticadas ao lado de uma atividade elementar da mineração. [...] Com a redescoberta do Cerrado, graças à revolução científico-técnica, criam-se as condições locais para uma agricultura moderna, um consumo diversificado (SILVEIRA, 2001, p. 274).

**Figura 1- Estado De Goiás: Mesorregiões Geográficas**



Fonte: IBGE (2020)

Nessa direção, associado a um conjunto de condições pré-existentes, dentre as quais se destaca - a abundância de terras baratas, a topografia plana a suavemente ondulada, portanto, favorável ao processo de mecanização, a possibilidade de correção da acidez dos solos do Cerrado para atender a produção em larga escala etc., o movimento de expansão da fronteira agrícola esteve orientado pela existência ou pela implantação de uma infraestrutura básica: estradas de rodagem; ferrovias; hidrovias; transporte intermodal (ferroviário-rodoviário; rodoviário-ferroviário-aéreo); portos; aeroportos; instalações ligadas a energia elétrica; base material de telecomunicações; infraestrutura de estocagem (Armazéns, silos, depósitos); sistemas de irrigação; redes de transporte e de comunicação. Segundo Moraes (2005):

A inserção da economia goiana a esfera produtiva nacional, acompanhou complementarmente o ritmo e as demandas da economia paulista. A estrutura criada no território goiano e as vantagens comparativas aqui existentes foram paulatinamente atraindo agentes econômicos que aliados ao aparelho do Estado implementaram estrutural transformações nas características do território [...] (MORAES, 2005, p. 25).

Portanto, pensar sobre a concretude do agronegócio em Goiás nos remete a refletir sobre as muitas contradições que se mesclam à produção do território goiano, pois

como bem coloca “o processo de modernização da agricultura e da pecuária goiana é estruturalmente desequilibrado, sendo incapaz de promover um desenvolvimento regional no sentido de garantir uma elevação na qualidade de vida da população” (MORAES, 2005, p. 30). Corroborando tal pensamento Arrais (2004) completa:

A questão central é que todo esse processo de atração de empresas, de investimentos públicos em infra-estrutura, envolvendo diretamente a idéia de competitividade, se distribui de maneira diferente no território goiano. Podemos, assim, dizer que toda essa riqueza é *concentrada e seletiva* e que a globalização, via integração econômica, atinge desigualmente o território goiano (ARRAIS, 2004, p. 22-23, grifo do autor).

Em linhas gerais, ao tratar sobre a concentração da produção no território goiano Arrais (2004) aponta que:

Do ponto de vista regional, a concentração da produção para a exportação está no sul do estado, especialmente o complexo soja e carne. O complexo mineral é encontrado no sul (Catalão) e em municípios como Campos Verdes, Crixás e Minaçu, no norte de Goiás. A produção de remédios [...] encontra-se predominantemente no eixo Goiânia-Anápolis, onde grandes laboratórios como o Teuto e Neoquímica produzem medicamentos genéricos, soros e acessórios médico hospitalares (ARRAIS, 2004, p. 23).

De acordo com o documento *Goiás: visão Geral* (2018), elaborado pelo Instituto Mauro Borges - IMB, o estado é a nona economia brasileira e o agronegócio contribui positivamente para a composição do PIB. Em conformidade com os dados apresentados pela Pesquisa de Produção Agrícola Municipal – PAM – elaborado pelo IMB – o estado de Goiás apresentou para o ano de referência 2017, um crescimento de 34,4% na produção de grãos, com uma produção de 22,81 milhões de toneladas (IMB/SEGPLAN, 2018).

Em conformidade com os dados apresentados na Pesquisa supracitada, onze produtos/cultivos se destacaram na produção agrícola goiana frente à produção nacional, observando-se aumento de produção tanto em área plantada, bem como redução de área perdida (IBM/SEGPLAN, 2018). Dentre os cultivos selecionados aparecem em destaque: a produção de sorgo (grãos), cultivo este que obteve resultados positivos em todas as variáveis analisadas, sua produção aumentou 136,1% uma produção de 817,5 mil toneladas e uma redução de 20,58 pp na porcentagem de área perdida. O milho (grão) também apresentou melhoria em indicadores cuja produção aumentou 72,2% (9,99 milhões de toneladas), observando também diminuição de porcentagem de área perdida 14,89 pp (IBM/SEGPLAN, 2018).

Na **Tabela 2** é possível observar os tipos de cultivos, a quantidade de área ocupada por estes, a produção (toneladas) e a posição ocupada pelos respectivos cultivos no *ranking* nacional. Ainda em conformidade com a referida pesquisa, no ano de 2017 também se destacaram os cultivos da cana-de-açúcar e da soja (grãos):

[...] sendo que a soja possui o maior valor de produção (R\$ 11,646 bilhões) e área plantada (3,332 milhões de hectares) enquanto a cana-de-açúcar possui o segundo maior valor de produção (5,963 bilhões) e a maior quantidade produzida em peso (71,387 milhões de toneladas). Ambas obtiveram variação positiva na quantidade produzida e no valor da produção. Foi de 0,5% e 0,7%, respectivamente, para a cana-de-açúcar e de 11,1% na quantidade e de 8,3% no valor da soja (em grãos) (IBM/SEGPLAN, 2018, p. 1).

**Tabela 2**– Produtos que se destacaram na Produção Agrícola Goiana em 2017

2017				
Cultivo	Área plantada (ha)	Área colhida (ha)	Quantidade Produzida (Toneladas)	Posição na Produção nacional
Cana-de-açúcar	922.817	922.817	71.387.519	2°
Soja (em grão)	3.332.208	3.331.608	11.372.539	4°
Milho (em grão)	1.635.950	1.633.471	9.996.344	3°
Sorgo (em grão)	230.727	228.927	817.565	1°
Algodão herbáceo (em caroço)	26.606	26.606	103.871	4°
Girassol (em grão)	15.143	15.143	23.692	2°

Fonte: IBM (2018). Adaptado por: ALVES (2021).

Destaca-se na pesquisa em tela a importância das culturas temporárias para a composição do montante alcançado na totalidade do valor da produção, a saber, 98% deste total foram obtidos a partir de tais cultivos. Juntos soja, cana-de-açúcar e milho, representam respectivamente 48,5%, 24,8% e 14,7% de todo o valor da produção das culturas temporárias no território goiano, perfazendo um total de 88% (IBM/SEGPLAN, 2018).

De acordo com dados apresentados pela Companhia Nacional de Abastecimento – CONAB – Goiás bateu recorde na produção de grãos para a safra 2019/2020, com 27,5 milhões de toneladas produzidas. Segundo esta mesma fonte, tal recorde se deve ao aumento da área plantada, bem como do aumento em produtividade. Conforme matéria veiculada no *site* da Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento<sup>102</sup> em 11 de setembro de 2020, intitulada *Goiás tem recorde na safra de Grãos*:

<sup>102</sup>Disponível em: <https://www.agricultura.go.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/3446-goi%C3%AAs-finaliza-safra-2019-2020-com-recorde-na-produ%C3%A7%C3%A3o-de-gr%C3%A3os,-aponta-conab.html>. Acesso: 25 abr. 2021.

Em Goiás, a área plantada foi de 6,07 milhões de hectares (aumento de 7,2% sobre a safra anterior) e a produtividade média de 4.535 quilos por hectare (aumento de 1,5%). Já no País, a área plantada cresceu 4,2% (65, 91 milhões de hectares) e a produtividade média, 0,3% (3.912 quilos por hectare). Os principais destaques confirmados são nas culturas de soja e milho. Goiás produziu 13, 1 milhões de toneladas de soja (8,8% sobre a safra passada) e 12,6 milhões de toneladas de milho (9,8% acima da safra 2028/2019) (GOIÁS, 2020, n.p.).

Lima et al (2014) ao analisar o processo de ocupação das terras na Microrregião Sudoeste de Goiás (Sul Goiano), por lavouras de cana-de-açúcar, soja, milho e sorgo, culturas que estão inseridas em cadeias produtivas, destacam a expansão do setor sucroenergético no estado. Ao espacializar (mapear) as usinas sucroenergéticas instaladas pelo território goiano, os autores demonstram que das 32 usinas em operação à época, 24 estavam instaladas na Mesorregião do Sul Goiano.

Ao apresentar a distribuição da produção da cana-de-açúcar no estado a PAM (IMB, 2018) destaca que este cultivo está mais difundido nas regiões sudoeste, nordeste e centro goiano. Os municípios de Quirinópolis, Goiatuba e Itumbiara foram os maiores produtores de cana-de-açúcar no território goiano em 2017. Segundo a FAEG<sup>103</sup> (2020) o estado de Goiás:

possui 974 mil hectares de área plantada de cana-de-açúcar, expectativa 3,3% superior à safra anterior. A produção total de açúcar no Estado de acordo com os números divulgados pela CONAB e analisados pela Gerência de Inteligência de Mercado da Secretaria de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (SEAPA) deve ser de 2.537, 2 mil toneladas. A produção total de cana-de-açúcar no Estado deve ser de 75,8 milhões de toneladas (variação de 0,7% em relação à safra anterior). Com isso, espera-se uma produtividade de 77.793 Kg/ha, consolidando o Estado de Goiás como segundo colocado no ranking nacional de produção, atrás apenas de São Paulo. Goiás já realiza colheita mecanizada em 97,8% da lavoura, média superior a nacional, que é de 89,1%. Em relação à produção de etanol anidro e hidratado, Goiás também mantém a segunda colocação nacional, com expectativa de produção de 4.660.735,3 mil litros, oriundos de 74,9% da cana total produzida no Estado (FAEG, 2020, n.p.).

A distribuição da produção de soja pelo território goiano segundo a PAM (IMB, 2018) é observada em diversos municípios, concentrando-se especialmente no sul goiano, sudeste goiano e entorno do Distrito Federal. No cenário estadual destaca-se a importância dos municípios de Rio Verde, Jataí e Cristalina na produção deste cultivo.

Tecidas estas considerações sobre a forma como o agronegócio se materializa em Goiás nas décadas recentes, bem como da forma como a produção agrícola se distribui pelo

---

<sup>103</sup>“Em Goiás, produção de açúcar deve crescer 42,4% na safra de 2020/2021” Disponível em: <https://sistemafaeg.com.br/faeg/noticias/leite/em-goias-producao-de-acucar-deve-crescer-42-4-na-safra-2020-2021>. Acesso em 25 abr. 2021.

território goiano, e sobre como a produção de *commodities* agrícolas gera riquezas para o estado de Goiás, precisamos pensar as contradições que emergem deste modelo produtivo. Ao tratar sobre o consumo de agrotóxicos no Brasil, Bombardi (2017, p. 33) afirma que “o avanço das culturas e produção agropecuária voltadas para a conversão em *commodities* e em agroenergia tem sido feito por meio do uso massivo de agrotóxicos”.

No entanto, devemos ter em mente apesar da importância dos cultivos da soja, da cana-de-açúcar e do milho na produção agrícola goiana e a pujança destes cultivos na cadeia produtiva do agronegócio em Goiás, se a isto correlacionarmos os dados apresentados por Bombardi (2017, p. 33) sobre uso de agrotóxicos na agricultura capitalista no Brasil, constatar-se-á marcas das contradições entre o modelo econômico produtivo e o consumo massivo de agrotóxicos nestes cultivos.

A autora afirma que os cultivos de soja (52%), cana-de-açúcar (10%) e milho (10%), respectivamente consumiram em 2014<sup>104</sup>, 72% de todo o agrotóxico que foi comercializado no Brasil naquele ano. Observando os dados anteriormente apresentados para a produção agrícola em Goiás e cotejando com os dados apresentados na pesquisa realizada por Bombardi (2017), podemos depreender que o consumo de agrotóxicos em Goiás possa ser lido a partir dessa mesma lógica.

Curiosamente, o estado de Goiás conforme apresentamos anteriormente desempenha importante contribuição no âmbito nacional na produção de grãos (soja, milho, sorgo e algodão), bem como no cultivo da cana-de-açúcar para produção do etanol, açúcar e derivados. Entretanto, conforme nos informa Bombardi (2017) todos esses cultivos são altamente exigentes no uso de agrotóxicos durante o seu desenvolvimento.

Nessa direção uma outra inquietação nos move: tendo em vista que o Agrinho é um programa de RS promovido por representantes da classe patronal rural e apoiado por empresas multinacionais fabricantes de agroquímicos, empresas que fabricam máquinas e implementos agrícolas, empresas ligadas ao setor lácteo; à produção de fertilizantes; instituições financeiras, e também educacionais; teria este Programa interesse em construir no processo de escolarização dos filhos da classe trabalhadora, uma narrativa que de fato lançasse luz sobre às contradições que estão associadas à utilização intensiva de agrotóxicos no cultivo em escala de *commodities* basilares para o agronegócio, numa realidade em que a dinâmica econômica é fortemente dependente desse modelo produtivo, como é o caso do estado de Goiás?

---

<sup>104</sup>Segundo dados coletados por Bombardi (2017) junto ao IBAMA, no ano de 2014 no Brasil foram comercializadas 500.000 toneladas de Agrotóxicos.

Este é um tema bastante complexo e ainda são poucas as pesquisas acadêmicas que versam sobre ele. Apesar de enxergarmos as lacunas que se abrem sobre um assunto tão importante e urgente, temos consciência da limitação de esgotá-lo apenas com este trabalho, carece, portanto, que novas investigações sejam realizadas sob os mais diversos aspectos e aprofundados por distintos campos do conhecimento, buscando assim elucidar tais questões.

## 6.2 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO EM GOIÁS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme apontamos capítulo 2, o desenvolvimento da urbanização brasileira foi intensificado a partir de 1920, em decorrência de um processo ainda incipiente de industrialização no Sudeste brasileiro, mais especificamente em São Paulo e Rio de Janeiro. Impulsionado por transformações econômicas, políticas e de reorientações na estrutura social brasileira que se observava naquele momento. Em Goiás, tal cenário começou a dar sinais de mudança a partir da década de 1940, quando da transferência da capital do estado da cidade de Goiás (Antiga Goiás Velho) para Goiânia.

Conforme destacam Santos e Silveira (2001, p. 23) “a história do território brasileiro é, a um só tempo, uma e diversa, pois é também a soma e a síntese das histórias de suas regiões”. Até as primeiras décadas do século XX, o limite de produção imposto pelo mercado internacional e as longas distâncias, tornavam a produção interiorana pouco competitiva<sup>105</sup>, somando-se se a isto, a ausência de estruturas que pudessem dinamizar o contato com tais áreas, o que fez com que demorassem longo período para serem incorporadas à dinâmica econômica e produtiva do país.

Assim, devemos destacar que o processo de integração e interiorização das áreas mais remotas do país, se deu consoante a determinados ciclos econômicos. Conforme destaca Estevam (1997), o processo de inserção do estado de Goiás no contexto da integração nacional, pode ser compreendido a partir de recortes temporais específicos, quais sejam (1930-1960) com a transferência da Capital do Estado da antiga Goiás Velho para Goiânia<sup>106</sup> (1933); os programas de colonização dirigida; e a implementação de infraestrutura dos transportes, que por conseguinte, provocaria maior integração regional e a construção de Brasília.

---

<sup>105</sup>Para melhor compreender as formas de uso e ocupação do território goiano e das áreas de Cerrado à dinâmica econômica produtiva, consulte: Arrais (2002; 2004); Chaul (2001; 2002); Estevam (1997).

<sup>106</sup>Lançamento da Pedra Fundamental, por Pedro Ludovico Teixeira, onde seria edificada a capital Goiânia.

A partir de 1960 com o processo de modernização agrícola e modificações nas estruturas produtivas. Em conformidade com Arrais (2004, p. 18) “historicamente, o território goiano esteve ligado, a partir de uma relação de subordinação econômica, ao Sudeste brasileiro, por meio de uma economia de subsistência e na pecuária tradicional”.

Este é o pano de fundo que nos ajuda a situar e compreender a inserção do estado de Goiás e do Cerrado brasileiro na dinâmica econômica produtiva nacional e internacional. Se retomarmos aos escritos do capítulo 2 que versa sobre como, a quem e em que condições era realizada a educação da população que vivia e trabalhava no campo brasileiro durante a primeira metade do Século XX, e a isto correlacionarmos a condição anteriormente descrita sobre o que era o estado de Goiás naquele período, levando em conta quais eram as condições materiais de existência a que estavam submetidas as gentes que se ocupavam das lidas no campo, podemos inferir que educação para esta fração da população era “artigo de luxo”.

Destacando-se a situação de isolamento de um estado pouco articulado às regiões mais desenvolvidas do país, e que carregava as marcas dessa dinâmica própria, Valdez (2002) aponta que:

Já no século XX, o então Estado de Goiás foi marcado nas três primeiras décadas especialmente pela continuidade de um Estado isolado, pouco povoado, quase integralmente rural, com uma economia de subsistência. A Revolução de 1930 teve significados importantes para a região principalmente pelo feito da transferência da capital da cidade de Goiás, para a moderna e planejada Goiânia em 1937. A partir de 1940 o Estado cresce em ritmo acelerado culminado pela construção de Brasília em 1959. De acordo com alguns historiadores a década de setenta assiste uma impressionante explosão urbana com a criação de várias cidades e desenvolvimento de inúmeros tipos de serviços em especial a educação (VALDEZ, 2002, p. 7).

Nessa direção, ao discorrer sobre a educação que acontecia no espaço rural goiano Souza (2012) destaca que:

na década de 1920, no Estado de Goiás aproximadamente 98% da população era analfabeta. Ao longo do tempo, a educação passa a ser privilégio das classes mais abastadas, que viam a instrução como algo necessário para seus filhos. Essas também eram características do Brasil em seu todo [...] (SOUZA, 2012, p. 70).

Conforme afirma a autora naquela época “[...] era muito comum que as famílias de melhores condições sociais no campo realizassem a alfabetização de seus filhos em casa com o mestre-escola” (SOUZA, 2012, p. 71). Ao comentar sobre como se realizava a educação nas áreas rurais em Goiás no período em tela, Pessoa (2005) apud Souza (2012) destaca que:

O que era ensinado ou aprendido também não era coisa para muito tempo. Não passavam de rudimentos de leituras e escritas, acrescidos do manuseio elementar das “quatro operações” coisas que tinha sempre alguma serventia para cálculos da venda de animais e cereais por ocasião da colheita (SOUZA, 2012, p. 71).

As longas distâncias, a necessidade de se ocupar do trabalho cotidiano nas fazendas, a ausência de escolas no campo em Goiás constituía um entrave à escolarização da população rural, pois:

[...] muitos povoados não contavam com instituições de ensino, e a distância entre uma escola e outra podia variar de dez a trinta léguas. Para estudar, muitas crianças deveriam permanecer em algum arraial onde houvesse escolas (PESSOA apud SOUZA, 2012, p. 71).

Entender a dinâmica da educação no campo brasileiro, e conseqüentemente, como ocorre nas áreas mais interioranas do país, exige de nós um esforço de recuar no tempo, e buscar compreender os processos históricos que denotam importância à educação. Ora para conter os movimentos migratórios; ora para preparar minimamente a força de trabalho necessária aos processos produtivos, saber ler, escrever e realizar alguns cálculos. Tal situação perdurou por longas décadas e mudanças mais expressivas sobre tal quadro só viria acontecer em fins do Século XX e durante a primeira década do Século XXI.

Ao acompanhar os avanços alcançados para a Educação do Campo em âmbito nacional e que remontam ao fim da década de 1990, conforme também já referido nesta pesquisa, Souza e Silva (2020, p. 3) no texto intitulado “A Educação no/do campo no Cerrado goiano: avanços e retrocessos” argumentam que no estado de Goiás:

[...] na última década, com o movimento de Educação do Campo no Brasil, o estado de Goiás tornou-se palco de resistência à educação que vinha se impondo ao campo e tornou-se território de conflitos e de reafirmação da necessidade de uma Educação do Campo. Ademais, a diminuição de escolas e, logo, de matrículas no campo, impulsionou a luta por uma Educação do Campo no estado de Goiás, mobilizando ações que colocaram em pauta os problemas na educação que se faz no estado de Goiás (SOUZA, SILVA, 2020, p. 3).

Acompanhando os avanços alcançados referente ao tema em âmbito nacional, os autores pontuam que em certa medida Goiás naquele período foi palco das articulações e debates promovidos pelo movimento, sendo a “I Conferência por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia, Goiás entre os dias 27 e 31 de julho de 1998.

Outros dois eventos importantes que marcam a materialidade em torno da luta empreendida pelo movimento, apontados pelos autores referenciados foram: o “I Seminário

de Educação do Campo” realizado no ano de 2005 em Caldas Novas, e o “II Seminário e I Audiência Pública Estadual sobre Educação do Campo, Indígena e Quilombola”, realizado em 2015 no município de Goiás (SOUZA; SILVA, 2020).

Entretanto, embora existam alguns avanços para a agenda da educação que se realiza no campo no território goiano e sejam estes meritórios de registro, devemos considerar que muitas são também as contradições que se mesclam a esta questão. Souza e Silva (2020) chamam a atenção para algumas destas contradições, dentre as quais se destaca: fechamento e ou diminuição do número de escolas situadas no campo; distorção idade-série; elevados índices de analfabetismo; transporte de alunos do campo para as escolas sediadas nas cidades e estreitamento de acesso aos anos finais da educação básica.

A estes somamos: as condições materiais em que se realizam os processos de escolarização desta população e a inserção de Programas Educacionais de RS orientados pelo agronegócio como modelo produtivo e de desenvolvimento para o campo, junto a escolas e comunidades rurais (este último com um enorme vazio de produções acadêmicas e que entendemos precisa ser investigado). Juntos todos os pontos destacados ilustram o quanto ainda precisamos avançar.

Dentre as conquistas alcançadas para a Educação do Campo temos em âmbito federal a Resolução CNE/CEB. n. 1 de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Tal resolução orienta inclusive que os Projetos Político Pedagógicos das escolas do campo, sejam adequados às orientações prescritas pelo documento, em seu Art. 5º recomenda que seja contemplada toda a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. No âmbito estadual a Lei n. 18.320, de 30 de dezembro de 2013, institui a Política Estadual de Educação do Campo e dá outras providências (GOIÁS, 2013).

Para atender a uma das demandas dos movimentos sociais para a Educação do Campo, no que tange à necessidade de que os materiais didáticos fossem adequados à realidade do campo, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo<sup>107</sup> foi instituído por força da Resolução n. 40 de 26 de julho de 2011, sendo distribuído a partir de 2013 aos alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de escolas públicas sediadas no campo (seriadas e multisseriadas), ou turmas anexas. O objetivo posto para o Programa consistia em distribuir materiais didáticos específicos para alunos e professores do campo, com a pretensão

---

<sup>107</sup>Ver <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnld-campo>.

de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem contextualizado e em consonância com a Política e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica.

Caberia ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – em parceria com a SECADI elaborar os editais de convocação dos editores a se inscreverem para avaliação e seleção dos livros. Todavia, em 2016 dado o contexto político vivido no país após o golpe político-parlamentar-jurídico-midiático<sup>108</sup> que levou ao *impeachment* da Presidenta Dilma Vana Rousseff, o Edital 04/2014 publicado no DOU em 24/04/2014, foi interrompido.

Dentre as políticas públicas voltadas ao atendimento das demandas dos movimentos sociais camponeses pelo acesso ao Ensino Superior e pelo direito à Educação, temos:

O PRONERA instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Obteve autorização legislativa pela Lei nº 11.947 (Art. 33), de 1 de junho de 2009, e instituído pelo Decreto Presidencial nº 7.352 de 04 de novembro de 2010(VUELTA, 2013, p. 54).

Como materialização desta política pública em Goiás foram criados três cursos de graduação (Agronomia, Direito e Pedagogia) e um curso na modalidade de alfabetização, atendeu mais de 2 mil camponeses ligados à reforma agrária, conforme destacam Souza e Silva (2020). O Curso de graduação em Direito oferecido pela Universidade Federal de Goiás (Regional Cidade de Goiás), teve inclusive sua legitimidade questionada à época, por representantes de alguns segmentos da sociedade goiana, sendo instaurado junto ao Ministério Público Federal, da Procuradoria da República de Goiás (Portaria nº 51/2006) Inquérito Civil Público para averiguar a regularidade do referido Curso, conforme relata Vuelta (2013, p. 69). Tal fato reforça o quanto o acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora incomoda os grupos dirigentes e as elites dominantes.

O Curso de formação de Professores – Licenciatura em Educação do Campo – LedoC também se constitui em um Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo<sup>109</sup> (Procampo), portanto, uma das ações de políticas públicas formuladas no âmbito do Governo Federal que objetiva combater desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações que vivem e trabalham no campo brasileiro e valoriza a diversidade nas políticas educacionais.

---

<sup>108</sup>Silva; Marques (2019).

<sup>109</sup>Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>. Acesso: 20 jan. 2021.

A LEdoC em Ciências da Natureza<sup>110</sup>, foi implantada na Universidade Federal de Goiás – UFG/Regional Goiás em 2012, e tem por objetivo formar professores que atuarão na área de Ciências da Natureza e Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. O Curso busca articular a Educação e a realidade específica das populações do campo. Tem duração de 4 anos (8 períodos) com entrada semestral e tem como orientação pedagógica a Pedagogia da Alternância. Tal metodologia possibilita uma flexibilidade no currículo e atende aos objetivos de tempos e espaços alternados, tempo escola/tempo comunidade.

Por conseguinte, os estudantes que cursam esta licenciatura têm a oportunidade de associar os conhecimentos científicos, os saberes e valores produzidos em suas famílias, comunidades e os saberes da terra. Nesse sentido, a construção do conhecimento orientado por tal perspectiva metodológica acontece por meio do diálogo entre o saber científico, a prática, as experiências do trabalho passado de geração a geração e o saber escolarizado. No ano de 2013 a partir de novo edital do MEC foi também instituída a LEdoC na Universidade Federal de Catalão também em Ciências da Natureza.

Ao traçar um panorama sobre o quantitativo de escolas no campo em Goiás, Souza e Silva (2020, p. 8) destacam uma situação que tem sido bastante recorrente no Brasil e que se reproduz em Goiás: o fechamento e diminuição das escolas localizadas no campo. Embora seja preciso analisar caso a caso o que motiva tal situação, o Poder Público não raro, usa dos seguintes argumentos para justificar tal situação: alto custo de manutenção das instituições escolares no campo em funcionamento para atender baixo número de alunos; menos oneroso para os cofres públicos subsidiar o transporte de alunos para escolas nucleadas, ou mesmo para escolas urbanas; promover melhorias na qualidade da educação aglutinando alunos de várias comunidades em escolas nucleadas; em razão da diminuição da população rural não faria sentido manter escolas rurais para atender poucos alunos; com o avanço do agronegócio pequenas e médias propriedades vão sendo incorporadas provocando a saída da população do campo.

Embora a Lei n. 12.969 de 21 de março de 2014, exija “[...] a manifestação de órgão normativo do Sistema de Ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas” (BRASIL, 2014), na maioria dos casos isso não acontece e a legislação não passa de letra morta, uma vez que até mesmo as comunidades atendidas só ficam cientes no ato do fechamento ou desativação das escolas.

---

<sup>110</sup><https://prograd.ufg.br/p/8738-educacao-do-campo-licenciatura-goias>

### 6.3 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO EM GOIÁS: QUANTITATIVO DE ESCOLAS E MATRÍCULAS

Levantamento realizado por Souza e Silva (2020) a partir dos dados do INEP, aponta que no ano de 2000 existiam em Goiás 1.824 escolas no campo. Em levantamento mais recente (2019) os autores contabilizaram apenas 491 escolas no campo, as quais atendem quilombolas, indígenas, assentados da reforma agrária e filhos de trabalhadores que não necessariamente apresentam vínculos com movimentos sociais. Com base nos dados tem-se que 73,09% das escolas rurais foram fechadas neste período, sendo importante lembrar que a distribuição dos 26,91% restantes (491 escolas) se dá de forma bastante heterogênea pelas Mesorregiões geográficas do estado.

Na Tabela 3 temos o quantitativo de matrículas na Educação Básica (ano de referência 2020) para as escolas rurais (públicas e privadas) em Goiás. Os dados foram levantados junto ao QEDU<sup>111</sup> a partir do Censo Escolar realizado pelo INEP (2020).

**Tabela 3-** Matrículas na Educação Básica escolas rurais (públicas-privadas) em Goiás (censo escolar 2020)

<b>Matrículas</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
Matrículas em creches	574 estudantes
Matrículas em pré-escola	6.252 estudantes
Matrículas EF anos iniciais	19.808 estudantes
Matrículas EF anos finais	13.856 estudantes
Matrículas Ens. Médio	6.210 estudantes
Matrículas EJA	535 estudantes
Matrículas Educação Especial	1.212 estudantes
<b>Total</b>	<b>48.447 estudantes</b>

Fonte: QEDU (Censo escolar INEP 2020).

Org. ALVES (2021)

Os dados apresentados na Tabela 3 mostram que o Ensino Fundamental anos iniciais concentra o maior número de matrículas; seguido do Ensino Fundamental anos finais; Pré-escola; Ensino Médio; Educação Especial, Creche e EJA. Na Tabela 4 apresentada abaixo, temos representado o quantitativo de matrículas no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) nas escolas rurais, cuja dependência administrativa é de responsabilidade dos municípios.

<sup>111</sup>Disponível em: [http://qedu.org.br/estado/109-goias/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](http://qedu.org.br/estado/109-goias/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=). Acesso: 30 abr. 2021

**Tabela 4 - Matrículas no Ensino Fundamental I e II (Dependência Administrativa Municipal)**

<b>Matrículas</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
Matrículas 1º ano	3.424 estudantes
Matrículas 2º ano	3.537 estudantes
Matrículas 3º ano	3.752 estudantes
Matrículas 4º ano	4.122 estudantes
Matrículas 5º ano	3.966 estudantes
Matrículas 6º ano	2.515 estudantes
Matrículas 7º ano	2.113 estudantes
Matrículas 8º ano	2.164 estudantes
Matrículas 9º ano	1.838 estudantes
<b>Total</b>	<b>27.431 estudantes</b>

Fonte: QEdu (Censo escolar INEP 2020).

Org. ALVES (2021)

Já na Tabela 5 temos a soma de matrículas para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e II (6º ao 9º ano) nas escolas rurais sob dependência administrativa municipal e as matrículas para esta mesma fase do ensino nas escolas rurais sob tutela da rede privada.

**Tabela 5- Matrículas no Ensino Fundamental I e II (Dependência Administrativa municipal/estadual e privada)**

<b>Matrículas</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>% de Matrículas na rede Privada</b>
Matrículas 1º ano	3.590 estudantes	4,62%
Matrículas 2º ano	3.713 estudantes	4,74%
Matrículas 3º ano	3.936 estudantes	4,67%
Matrículas 4º ano	4.351 estudantes	5,26%
Matrículas 5º ano	4.218 estudantes	5,97%
Matrículas 6º ano	3.713 estudantes	32,26%
Matrículas 7º ano	3.463 estudantes	38,9%
Matrículas 8º ano	3.542 estudantes	38,90%
Matrículas 9º ano	3.138 estudantes	41,42%
<b>Total</b>	<b>33.664 estudantes</b>	

Fonte: QEdu (Censo escolar INEP 2020).

Org. ALVES (2021)

Se observamos os dados amostrados nas Tabelas 4 e 5 constatamos que a rede pública municipal é que responde pela maior oferta do Ensino Fundamental I e II na educação que se realiza no campo em Goiás, ainda que no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) possa ser observado um acréscimo de matrículas na rede privada. A diferença no cômputo geral de matrículas efetuada no Ensino Fundamental I e II nas esferas (público municipal) para as matrículas efetuadas na esfera privada é de apenas 6.233 matrículas, logo, ainda que seja possível observar este acréscimo de matrículas na esfera privada para o Ensino Fundamental II, tanto no Fundamental I quanto no Fundamental II a maior oferta educacional para a educação que se realiza no campo continua sendo pública.

Nas Tabelas 6 e 7 tem-se os dados de matrículas no Ensino Médio ofertado em escolas públicas e privadas no campo em Goiás, conforme dados apresentados no QEdu a partir do Censo Escolar INEP (2020).

**Tabela 6 – Matrículas na Educação Básica – Ensino Médio (Públicas-Privadas) em Goiás (censo escolar 2020)**

<b>Matrículas</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
Matrículas 1º ano Ens. Médio	1.647 estudantes
Matrículas 2º ano Ens. Médio	1.266 estudantes
Matrículas 3º ano Ens. Médio	1.016 estudantes
<b>Total</b>	<b>3.929</b> estudantes

Fonte: QEdu (Censo escolar INEP 2020).  
Org. ALVES (2021)

Na Tabela 6 temos o quantitativo de matrículas para o Ensino Médio (2020) nas escolas rurais públicas e privadas. Do quantitativo de matrículas apresentadas em ambas as redes tem-se um total de 3.929 alunos matriculados.

**Tabela 7– Matrículas na Educação Básica – Ensino Médio (Privadas) em Goiás (censo escolar 2020)**

<b>Matrículas</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>% de Matrículas na rede Privada</b>
Matrículas 1º ano Ens. Médio	188 estudantes	11,41%
Matrículas 2º ano Ens. Médio	202 estudantes	15,95%
Matrículas 3º ano Ens. Médio	167 estudantes	18,43%
<b>Total</b>	<b>557</b> estudantes	

Fonte: QEdu (Censo escolar INEP 2020).  
Org. ALVES (2021)

No detalhamento do Censo para o Ensino Médio ofertado nas escolas da rede privada tem-se um total de 557 matrículas (1º, 2º e 3º ano). Se excetuarmos as matrículas da rede privada (Tabela 7) do total geral apresentado na Tabela 6, constataremos que a rede pública atende um total de 3.372 estudantes, o que representa 85,82% dos alunos regularmente matriculados no Ensino Médio que acontece no campo em Goiás, ou seja, mais uma vez temos a dimensão da importância da educação pública para os filhos da classe trabalhadora no campo, destacamos a importância da garantia da manutenção do direito de acesso e permanência à educação. Diante do exposto, e tendo em vista a importância da educação pública na oferta da educação e escolarização dos filhos da classe trabalhadora no campo e na cidade, é que buscamos compreender a influência do Programa Agrinho no atendimento a esta demanda, no estado de Goiás.

#### 6.4 OS FIOS QUE COMPÕE A TRAMA DA MATERIALIZAÇÃO DO PROGRAMA AGRINHO NA EDUCAÇÃO NO CAMPO EM GOIÁS

O Programa Agrinho implantado em Goiás em 2008 por iniciativa do SENAR/GO em parceria com a FAEG<sup>112</sup> e sindicatos rurais, conta indiretamente com a participação do Governo estadual e de governos municipais (por meio de suas Secretarias de Educação e Meio Ambiente); instituições escolares (escolas públicas e privadas) e diretamente com a participação de empresas investidoras e instituições apoiadoras/privadas (SENAR/GO; FAEG, 2019, p. 21).

Em consonância com informações contidas no PPP do Programa Agrinho (2019), os objetivos propostos para o desenvolvimento do referido Programa consistem em: promover práticas pedagógicas; despertar junto aos participantes (alunos, professores e gestores escolares) iniciativas empreendedoras; contribuir para a formação integral do cidadão; contribuir para a formação de alunos e professores pesquisadores, como sujeitos realizadores da história atual; promover maior integração entre escola, professor, alunos e comunidade; difundir aspectos relativos ao agronegócio na comunidade escolar, primado pela sustentabilidade e qualidade de vida (SENAR/FAEG, 2019, p. 2).

Dentre os objetivos delineados para o Programa Agrinho, estimula-se o desenvolvimento de iniciativas empreendedoras, por parte da comunidade escolar e demais participantes (SENAR/FAEG, 2019). Todavia, entendemos que alguns elementos sugerem reflexões mais aprofundadas, tendo em vista o público a que é direcionado o respectivo Programa, entendemos que o desenvolvimento de práticas educativas e de iniciativas empreendedoras se ajustam à ideologia neoliberal, obedecem à lógica produtivista e mercantil que caracteriza a qualidade no mundo dos negócios e que de forma sutil, vai sendo transposta para o âmbito educacional.

Na educação o empreendedorismo acaba moldando a concepção dos sujeitos sobre questões bastante complexas, desenvolve habilidades necessárias para se adaptarem a situações que vão sendo postas para o mundo do trabalho, diante de um contexto de desemprego estrutural, como ora experimentamos. Por conseguinte, os sujeitos são estimulados a desenvolverem atitudes e mentalidade empreendedora, a desenvolver sua capacidade criativa, adaptarem-se a situações novas (flexibilidade), a inovarem e ainda desenvolver soluções para situações problema.

---

<sup>112</sup>A FAEG faz parte da Confederação da Pecuária e Agricultura do Brasil – CNA. A FAEG é composta por sindicatos rurais de 127 municípios goianos que atuam nos 246 municípios que integram o referido estado (SENAR/GO, 2019).

Como bem colocam Oliveira, Moita e Aquino (2016) ao mesmo tempo em que acontecem mudanças econômicas importantes impulsionadas pelo neoliberalismo, o mundo do trabalho é afetado de forma direta, acarretando o fechamento de postos de trabalho, e sua desregulamentação; perda de direitos trabalhistas historicamente conquistados ampliou a informalidade, flexibilização, terceirização, transferindo-se neste contexto para a esfera individual a responsabilidade em “tornar-se empreendedor de si mesmo” diante de um quadro de desemprego estrutural.

Soma-se a isto, o fato de que o trabalhador não detém os meios de produção, logo para garantir suas condições materiais de sobrevivência necessita vender sua força de trabalho. Portanto, para tornar-se empreendedor ele precisaria possuir os meios de produção conforme postulado por Marx. O quesito “qualidade” passa a ser imposto para a educação e mensurada por indicadores utilizados pela economia e pela administração com o intuito de atender acordos estabelecidos entre organismos internacionais para financiamento da educação (GENTILI, 1997; UFRGS, 1997; LEHER, 1999).

No texto intitulado “Empreendedorismo no contexto do desenvolvimento sustentável” da *Coleção Agrinho*, Turquino (2004)<sup>113</sup> afirma que em fins dos anos de 1980 e início da década de 1990, retomar o crescimento da economia consistia em um dos grandes desafios postos à sociedade e ao Estado. Nas entrelinhas, verifica-se a defesa realizada pela autora de um Estado Mínimo, e, nesse sentido, argumenta:

[...] esse modelo de desenvolvimento marcou o modo de ser dos brasileiros: a sociedade acostumou-se a esperar que o Estado tomasse a iniciativa para resolver seus problemas de geração de empregos, nos investimentos em infra estrutura e no fomento da produção. Certamente alguns grupos da sociedade ainda alimentam tal expectativa na atualidade, sem perceber as mudanças profundas que ocorreram nas últimas décadas do século XX (TURQUINO, 2004, p. 624).

Consoante a este pensamento, a autora sugere como alternativa para alavancar o crescimento da economia que “estimular o empreendedorismo pode ser uma das saídas para o enfrentamento dos problemas sociais brasileiros (TURQUINO, 2004, p. 625)”.

Sobre tal aspecto importa considerar que, embora reconheçamos as crises cíclicas no interior do Capitalismo, e as reorientações que são elaboradas para a recomposição do capital em cada uma delas, considerando as implicações provocadas também no tecido social, entendemos ser bastante simplista a solução apontada pela autora, pois, o Estado continua a atuar em favor dos grupos dominantes, como já nos reportamos anteriormente. Nesse sentido,

---

<sup>113</sup>Importante considerar que neste texto a autora não contextualiza para o leitor sobre as transformações econômicas que estavam em curso em âmbito mundial e que por consequência refletiam no Brasil. Não são apontadas as motivações da crise econômica vivida no Brasil durante os anos de 1980 (Década Perdida).

quando o Estado garante direitos sociais previstos constitucionalmente para muitos dá-se a entender que isto seria uma espécie de benevolência.

Podemos, pois, observar que de modo perspicaz, categorias/conceitos que são utilizados no âmbito da Administração e da Economia e que são usualmente utilizados no interior dos processos produtivos, tais como: competição; flexibilidade; competitividade; mercado; eficácia; eficiência; equidade; concorrência; meritocracia; desenvolvimento; autonomia; criatividade; liberdade etc. são incorporados e reproduzidos no campo educacional, sob o forte apelo em contribuir para melhorar a qualidade da educação ofertada aos filhos da classe trabalhadora. Entretanto, não se coloca em questão as condições objetivas em que ela se realiza.

Diante desse cenário, ganham força às narrativas que sobrevalorizam a ideia do empreendedorismo como possibilidade de desenvolvimento individual. Conforme compreensão elaborada pelos autores:

A nova ética empresarial do trabalho constrói a imagem do empreendedor como o herói provedor de desenvolvimento, e delega ao sujeito um poder autônomo e a responsabilidade de assumir individualmente a percepção de novos negócios. A perspectiva empreendedora tem se difundido no Brasil, nas últimas décadas como caminho para quem busca o desenvolvimento e sucesso profissional. O conceito de empreendedorismo é exaltado por governos, entidades de classe e organizações como principal base para o crescimento econômico e para a geração de emprego e renda na atualidade (OLIVEIRA; MOITA; AQUINO, 2016, p. 210).

Todavia, entendemos que para enfrentar os muitos problemas sociais brasileiros, não podemos lançar mão de soluções reduzidas e por vezes distantes da realidade concreta da vida de muitos brasileiros. Precisamos compreender e atacar outras frentes, como a concentração e distribuição desigual da renda; a concentração da terra; o acesso diferenciado da população aos meios de produção; o acesso diferenciado da classe trabalhadora à educação, que realmente possibilite a sua emancipação humana e política; a precarização do trabalho etc.

Desta maneira, soluções paliativas e imediatistas não provocarão as mudanças necessárias na condição de vida da população, notadamente quando se refere a aspectos da realidade da educação e das condições de vida dos trabalhadores que vivem e trabalham no campo brasileiro em suas múltiplas diversidades, com seus muitos conflitos e contradições.

Ainda sobre os aspectos que entendemos que marcam as contradições que carregam programas desta natureza, visto que consiste em um dos propósitos do Agrinho “difundir os aspectos relativos ao agronegócio junto à comunidade escolar, atentos a sustentabilidade e qualidade de vida” (SENAR/FAEG, 2019), acreditamos que neste caso a educação, a escola e

o processo de escolarização colocam-se como território profícuo para a disseminação do projeto de sociedade orientado pelo agronegócio, assim, torna mais forte o pensamento hegemônico. Nesse sentido, a disputa no campo das ideias ocorre por meio da elaboração de narrativas que visam consolidar consensos nos mais diversos setores da sociedade por meio dos aparelhos privados de hegemonia<sup>114</sup>.

Logo, constitui-se em poderosa estratégia utilizada pelas frações da classe dominante, neste caso representado pelo agronegócio, para difundir seus interesses e silenciar as desigualdades socioambientais existentes no campo brasileiro, ainda que nem todos os envolvidos na execução destes Projetos consigam apreender e identificar as contradições e os nexos que sustentam as concepções pedagógicas que os embasa; as práticas que se realizam no seu interior, bem como as intencionalidades que se mesclam às boas intenções intrínsecas a Programas desta natureza<sup>115</sup>.

Há que se lembrar que o público ao qual se destina o Programa é composto basicamente por filhos da classe trabalhadora, ou por trabalhadores da educação despossuídos dos meios de produção, portanto, o agronegócio é um modelo produtivo que não se aplica a todas as realidades do campo brasileiro e para todas as frações da sociedade. Conforme consta no Regulamento do Programa Agrinho 2019, o público-alvo atendido pelo Programa é composto por:

[...] gestores educacionais, professores e alunos da educação especial, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA) e ensino superior das redes pública e privada do ensino do Estado de Goiás, atendendo também egressos de cursos, treinamentos e programas ofertados pelo SENAR Goiás (que tenham concluído ou esteja cursando o ensino médio) e pessoas atendidas em ambientes educacionais como: CRAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social e outros que atuem em projetos de educação, além da comunidade em geral (SENAR/FAEG, 2019, p. 5).

Constitui-se como missão do SENAR profissionalizar o trabalhador rural e oferecer atividades de promoção social no meio rural, em vista a contribuir para o aumento da renda, para a integração e ascensão social das pessoas, com base nos princípios da sustentabilidade,

---

<sup>114</sup>Indústria Cultural (publicidade, propagandas de longo alcance), Marketing Cultural junto as comunidades; no campo das artes por meio de festivais de música, as feiras e exposições agropecuárias e a forma como elas se organizam; o Cinema; Orquestras sinfônica e corais de trabalhadores patrocinados por empresas do setor, e ainda a Educação (CHÃ, 2016).

<sup>115</sup>Embora o foco de investigação deste trabalho esteja direcionado ao Programa Agrinho, que é um programa de Responsabilidade Social cujos objetivos e interesses estão alinhados ao agronegócio, importa destacar que Programas de igual natureza são desenvolvidos pela Fundação Odebrecht; Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, entre outros, sendo ainda poucas as pesquisas que versam sobre estes.

produtividade e cidadania, colaborando para o desenvolvimento socioeconômico do país (SENAR, 2019).

Dentre o Portfólio de Cursos que são oferecidos pelo SENAR/FAEG para a Formação Profissional e Promoção Social dos trabalhadores rurais e assemelhados a trabalhadores rurais<sup>116</sup>, destacam-se aqueles ligados a: agricultura; extrativismo; silvicultura; aqüicultura; agroindústria; pecuária, entre outros. No Quadro 3 temos a descrição de alguns dos cursos que são ofertados pelo SENAR/GO para a formação de trabalhadores.

**Quadro 3**– Formas de atuação do SENAR – Formação Profissional Rural e Promoção Social

<b>Formação</b>	<b>Cursos ofertados</b>
<b>Formação em Agricultura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Manejo integrado do fogo em áreas agrícolas;</li> <li>✓ Manejo integrado de pragas no sistema soja-milho;</li> <li>✓ Olericultura básica;</li> <li>✓ Plantio manual de cana-de-açúcar;</li> <li>✓ Secagem e armazenamento de grãos;</li> <li>✓ Produção de tomate;</li> <li>✓ Análise e classificação de grãos de soja e milho;</li> <li>✓ Corte manual de cana-de-açúcar.</li> </ul>
<b>Promoção Social</b> <b>- Alimentação e Nutrição</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cozinha Rural;</li> <li>✓ Alimentação complementar;</li> <li>✓ Higiene e segurança na produção de alimentos;</li> <li>✓ Panificação rural;</li> <li>✓ Processo artesanal de carnes;</li> <li>✓ Processamento artesanal de frutos do Cerrado e frutos tropicais;</li> <li>✓ Processamento da mandioca;</li> <li>✓ Processamento artesanal do milho;</li> <li>✓ Processamento de cachaça;</li> <li>✓ Processamento de Peixes etc.</li> </ul>
<b>- Saúde e Artesanato</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Artesanato com bambu;</li> <li>✓ Artesanato com palha de milho;</li> <li>✓ Fabricação de bijóias;</li> <li>✓ Bordados (vários tipos);</li> <li>✓ Fabricação de Papel com fibras naturais etc.</li> </ul>
<b>Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Associativismo Rural;</li> <li>✓ Cooperativismo Rural (I, II, III e IV);</li> <li>✓ Educação Postural no campo</li> </ul>

Fonte: SENAR/FAEG Institucional, 2019. Org.: ALVES (2020)

Ao observar as informações que constam no Quadro 3, vemos que o tipo de formação desejada para o trabalhador pela entidade, não é uma formação desinteressada. Em outras palavras, objetiva formar o trabalhador que atenda demandas específicas deste setor produtivo. Para tanto o processo formativo acontece ancorado nos ideais e interesses que defendem esta entidade e que por vezes são conflitantes com as aspirações da classe trabalhadora. Guardadas as proporções, é possível observar que alguns destes cursos se

<sup>116</sup>Segundo denominado pelo SENAR/FAEG denominam-se assemelhados a trabalhadores rurais, empregados de pessoas jurídicas, produtores rurais e usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase (SENAR/FAEG, 2019).

assemelham aos cursos extensionistas que foram ofertados pela CNER no escopo da educação rural, apontados no capítulo 2 deste texto, e que também carregava intencionalidades.

Assim, a educação quase sempre voltada à preparação da força de trabalho para atender às necessidades do mercado, cumpre o papel de manter inalterada a estrutura social vigente, ainda que tal finalidade não esteja explícita nos discursos elaborados.

Já o Programa Agrinho, é um Programa com objetivos definidos e que atende a um público específico. O Agrinho se desenvolve nas escolas anualmente sob forma de Concurso, o qual é organizado por categorias que atendem a público-alvo e determinadas especificidades, conforme pode observado no Quadro 4.

**Quadro 4 - Categorias do Concurso Programa Agrinho**

<b>Categoria</b>		<b>Público-alvo/Especificidades</b>
Desenho	Desenho Especial – DEE Desenho Educação Infantil DEI Desenho Educação 1º ano do Ens. Fund. DEI1 Desenho Educação 2º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Alunos da Educação Especial (sem limite de idade);</li> <li>✓ Educação Infantil (4 e 5 anos);</li> <li>✓ Ensino Fundamental (oriundos de Instituições públicas e ou privada)</li> </ul>
Redação	Redação do 3º ano do Ens. Fund. (RE3) Redação do 4º ano do Ens. Fund. (RE4) Redação do 5º ano do Ens. Fund. (RE5) Redação do 6º ano do Ens. Fund. (RE6) Redação do 7º ano do Ens. Fund. (RE7) Redação do 8º ano do Ens. Fund. (RE8) Redação do 9º ano do Ens. Fund. (RE9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental, para alunos regularmente matriculados em instituições públicas e privadas do Ensino Regular, EJA, ou Ensino Especial. O gênero textual adotado varia conforme os anos do Ensino Fundamental.</li> <li><b>Poema/Diário Pessoal/Carta</b> – são os gêneros textuais a ser desenvolvidos por alunos do 3º ao 6º ano do Ens. Fund.</li> <li><b>Artigo de opinião/Conto/Crônica</b> – gêneros textuais a ser desenvolvidos por alunos do 7º ao 9º ano do Ens. Fund.</li> </ul>
Município Agrinho (Práticas Educativas)		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Práticas pedagógicas educativas desenvolvidas nos municípios que participam do Programa, a partir do tema indicado no ano da Edição.</li> </ul>

Fonte: SENAR/GO 2020 – Formação de Agentes Educacionais Módulo 3

O Concurso Agrinho é regido por Regulamento específico e em conformidade com o tema da Edição. Anualmente ao fim de cada edição ocorre a premiação dos melhores trabalhos desenvolvidos em cada uma das categorias e seus autores – escola, alunos e professores responsáveis pelo desenvolvimento dos Projetos realizados no escopo do Programa), recebem premiações que variam a cada edição do Programa; tais premiações são subsidiadas pelas empresas parceiras do Programa Agrinho.

No escopo do Programa Agrinho, o concurso “[...] é um certame do qual resulta a concorrência realizada para identificação de trabalhos (projeto, desenho, redação) que apresentem melhor desempenho, os quais são reconhecidos com prêmios” (SENAR/FAEG, 2019, p. 4)

A cada Edição o Programa Agrinho, conta com um tema específico e os projetos institucionais – elaborados pelos *agentes educacionais*/professores – participantes do Programa, devem estar em consonância com o tema proposto para a edição em questão. Tendo em vista que a proposta metodológica do Programa é orientada por uma perspectiva multi e transdisciplinar os temas propostos podem ser trabalhados pelas diversas disciplinas que compõe o currículo escolar, vislumbrando a participação de toda a comunidade escolar (Professores, Coordenadores, Direção e comunidade diretamente, e comunidade em geral). SENAR/FAEG (2019).

No Quadro 5 podemos observar a temática proposta pelo Programa Agrinho em cada uma das edições, desde que foi implementado em Goiás, bem como as empresas parceiras. Os desenhos elaborados pelos alunos participantes do Programa Agrinho devem representar as suas experiências vividas, durante o desenvolvimento das ações realizadas no interior do Programa (em cada Edição), representando o trabalho desenvolvido por professores e monitores, não somente, mas, em consonância com o tema indicado na respectiva Edição do Programa. As Redações participantes do Agrinho devem ser elaboradas a partir de discussões e reflexões prévias, realizadas após a leitura de referências literárias indicadas no material de apoio (SENAR, 2019).

Ao final de cada Edição Anual do Programa Agrinho, o SENAR realiza um evento para premiar os alunos, escolas e professores vencedores em cada uma das categorias elencadas. Os prêmios distribuídos variam ano a ano, sendo o mais cobiçado, o carro zero quilômetro que é entregue ao Professor vencedor da melhor experiência pedagógica (Município Agrinho) desenvolvida no âmbito deste Programa.

**Quadro 5 - Síntese das Edições do Programa Agrinho Goiás no período de 2008 a 2020**

<b>Edição/ano</b>	<b>Temática proposta pelo programa Agrinho</b>	<b>Parcerias e apoio institucional</b>
1ª/2008	Água, agrotóxicos, agricultura, seus valores e resíduos sólidos.	Federação da Agricultura e Pecuária de Goiás - FAEG
2ª/2009	Meio Ambiente: água, solo e agricultura, resíduos sólidos, agrotóxicos, mudanças climáticas e biodiversidade.	FAEG; Agroquima; John Deere; Banco do Brasil e FUNDEPEC.
3ª/2010	Ética, Cidadania e Meio Ambiente.	FAEG; Sindicato Rural; Corumbá Concessões; Laticínios Bela Vista (Piracanjuba/Pirakids); Banco do Brasil; John Deere; FUNDEPEC; Prefeituras Municipais; SEMARH; Secretaria de Educação; SEAGRO e Governo de Goiás.
4ª/2011	Alimentação saudável e Meio Ambiente.	FAEG; Sindicato Rural; Corumbá Concessões; Laticínios Bela Vista (Piracanjuba/Pirakids); SEBRAE; FUNDEPEC; CAIXA/Governo Federal; Associação Goiana de Suinocultores – AGS; Prefeituras Municipais; Governo de Goiás; Secretaria de Educação; SEAGRO e SEMARH.
5ª/2012e	Empreendedorismo e Meio Ambiente.	FAEG; Sindicato Rural; Corumbá Concessões; Laticínios Bela Vista (Piracanjuba/Pirakids); SEBRAE; Dow AgroSciences; Banco do Brasil; FUNDEPEC; Prefeituras Municipais; CAIXA/Governo Federal; Secretaria da Educação; SEMARH; SEAGRO; Governo de Goiás
6ª/2013	Responsabilidade Social e Meio Ambiente.	FAEG, Sindicato Rural; Corumbá Concessões; Laticínios Bela Vista (Piracanjuba/Pirakids); SEBRAE; Dow AgroSciences; Banco do Brasil; FUNDEPEC; Prefeituras Municipais; Secretaria de Educação; SEMARH; SEAGRO e Governo de Goiás.
7ª/2014	Esporte, Lazer, Cidadania e Meio Ambiente.	FAEG; Sindicato Rural; Vale Fertilizantes; Corumbá Concessões; Anglo American; Laticínios Bela Vista (Piracanjuba/Pirakids); SEBRAE; Dow AgroSciences; Banco do Brasil e FUNDEPEC.
8ª/2015	Saúde, Qualidade de Vida e Meio Ambiente.	FAEG; Sindicato Rural; Vale Fertilizantes; Corumbá Concessões; Anglo American; SEBRAE; Dow AgroSciences; Banco do Brasil e Colgate.
9ª/2016	Água: preservação e uso no campo e na cidade.	FAEG; Sindicato Rural; Vale Fertilizantes; Corumbá Concessões; SEBRAE, Dow AgroSciences; Banco do Brasil; Colgate; UniAlfa; Fundepec; Governo de Goiás e Prefeituras Municipais.
10ª/2017	Fontes de Energias Renováveis	FAEG; Sindicato Rural; Corumbá Concessões; SEBRAE; Dow AgroSciences; Banco do Brasil; UniAlfa; UniEvangélica (Centro Universitário de Anápolis) e Faculdade Cambury; Fundepec, Governo de Goiás e Prefeituras Municipais.
11ª/2018	O Brasil que queremos; seja protagonista!	FAEG; Sindicato Rural; Corumbá Concessões; Dow AgroSciences; UniAlfa; Cambury; Governo de Goiás e Prefeituras Municipais.
12ª/2019	Cresce o campo, cresce a Cidade, com saúde e sustentabilidade.	FAEG; Sindicato Rural; Corumbá Concessões; SEBRAE, Dow AgroSciences; Banco do Brasil; Fiat; UniAlfa; Cambury; Fundepec; Governo de Goiás e Prefeituras Municipais
13ª/2020/2022	Inovação no campo e na cidade com tecnologia e sustentabilidade	Sem informação

Fonte: SENAR GOIÁS, 2018. Adaptado: ALVES, J. S. (2019)

No Quadro 5, ao observarmos as empresas, instituições parceiras e apoiadoras do Programa Agrinho em Goiás, ao longo das Edições, constatamos que se trata de instituições financeiras e empresas capitalistas que guardam forte relação com o agronegócio. Destacando-se na produção de insumos agropecuários e nutrição animal; sementes para pastagens, suplementos minerais, rações bovinas; multinacionais do setor agroquímico; produtores de fertilizantes; empresas do setor lácteo; empresas ligadas à geração de energia, ou seja, empresas que tem forte relação no circuito produtivo das *commodities* agrícolas.

Nesse sentido, entendemos que se busca construir narrativas que fortaleçam o consenso em torno do agronegócio enquanto modelo produtivo e de desenvolvimento, com isto silencia as contradições inerentes ao mesmo. Cumpre destacar que o Agrinho é um Programa de RS de adesão voluntária, portanto, não impositivo. Nesse sentido, é pactuado um termo entre Secretaria de Educação e o SENAR/Programa Agrinho, posteriormente as escolas participantes sinalizam o interesse em participar do Programa, através de convênios celebrados entre Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Secretarias de Meio Ambiente e SENAR/FAEG.

Todavia, para atuar junto ao Programa Agrinho os professores e ou Coordenadores das instituições escolares participantes, devem fazer o curso<sup>117</sup> de formação de agentes educacionais<sup>118</sup> ofertado pelo SENAR/FAEG, em vista de compor o “*time*” de agentes que atuarão no referido Programa. A Coordenação técnica do Programa oferece suporte Formação continuada para atender demandas técnico-pedagógicas específicas (SENAR/FAEG, 2019).

O termo *time* tem sido amplamente utilizado em ambientes corporativos nas últimas décadas, e para compor o grupo, embora se reconheça que as pessoas possuem conhecimentos e habilidades distintas, quando orientados para atingir um fim específico agem em prol de um objetivo comum. Nesse sentido, torna-se importante que os participantes do Programa participem da Formação Inicial dos Agentes Educacionais, conheçam o PPP que orienta o mesmo; conheçam o Regulamento do Concurso Programa Agrinho e quando necessário recorram ao suporte institucional que é oferecido pelo SENAR, por meio da Coordenação

---

<sup>117</sup>O curso de formação de agentes educacionais do Programa Agrinho é ofertado em ambiente virtual de aprendizagem - AVA, organizado em três módulos, os quais se finalizam com a resolução de atividades obrigatórias sobre os conteúdos apresentados no respectivo módulo. Neste curso, são apresentadas informações institucionais sobre o Sistema FAEG e SENAR; o regulamento do Programa Agrinho, e os princípios pedagógicos que orientam o mesmo, em vista de que os participantes deste possam atuar uniformemente nas diferentes etapas de desenvolvimento dos Projetos que integram o Programa nas diversas instituições participantes no estado.

<sup>118</sup>São considerados agentes educacionais do Programa Agrinho, gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores participantes.

Técnica do Programa, como por exemplo, por meio das rodas de conversa com a equipe técnica.

Importante destacar que os professores ou agentes educacionais, conforme denominado pelo Programa são os multiplicadores dos conhecimentos e das ideias difundidas pelo Programa. Até recentemente essa formação era oferecida aos professores de forma presencial, na capital do estado Goiânia, organizado pela equipe do SENAR/GO responsável por ele. Todavia, nas últimas edições o Curso Programa Agrinho: Formação Inicial de Agentes Educacionais passou a ser ofertado em Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, no Portal de Educação do SENAR, com uma carga horária de 10 horas (Conforme Anexos A e B).

O Curso de formação de Agentes Educacionais Agrinho é organizado por módulos de conhecimento, conforme detalhado no Quadro 6. Após se cadastrar no Sistema do Programa Agrinho, o professor tem acesso ao AVA – e poderá realizar a formação, conforme os Módulos descritos no quadro apresentado. Ao fim de cada um dos Módulos o professor realiza um conjunto de Atividades de Aprendizagem, que o habilita ou não, a avançar para a etapa seguinte, sendo certificado ao final do cumprimento de todas as etapas.

De acordo com o SENAR/FAEG consiste como objetivo do Curso de Formação Inicial de Agentes Educacionais:

apresentar as diretrizes gerais, o regulamento e os princípios pedagógicos norteadores do Programa Agrinho, a fim de fornecer subsídios aos agentes educacionais para que possam atuar, de maneira uniforme, na implantação (ou implementação) do Programa nas diferentes instituições participantes no estado de Goiás (SENAR/FAEG, 2019, p. 4).

No ano de 2020 e 2021 em função da crise sanitária em nível global provocada pela Pandemia da Covid-19, diante das recomendações científicas e protocolos de segurança nacional, estaduais e municipais postulados para conter a transmissão do vírus, o distanciamento social foi uma medida necessária não só para conter a disseminação, mas também como medida para não sobrecarregar a rede de atendimento no sistema de saúde (público e privado), em consequência, vários setores de atividade da sociedade precisaram se adaptar.

**Quadro 6**– Formação Inicial de Agentes Educacionais do Programa Agrinho

<b>Módulos de formação</b>	<b>Conteúdos abordados</b>
MÓDULO 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecendo o Sistema FAEG/SENAR</li> <li>✓ Quem Somos</li> <li>✓ Como atuamos</li> </ul>
MÓDULO 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Plantando conhecimento</li> <li>✓ Em quem nos baseamos;</li> <li>✓ Como aprendemos;</li> <li>✓ As abordagens para a aprendizagem.</li> </ul>
MÓDULO 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Colhendo um mundo melhor</li> <li>✓ O Programa Agrinho e suas etapas</li> <li>✓ Reconhecendo os esforços</li> <li>✓ Resultados esperados</li> </ul>

Fonte: SENAR/GO 2019

A educação se enquadra nesta realidade e o ensino passou a ocorrer mediado por tecnologias. Assim, a 13ª Edição do Programa Agrinho 2020/2022, está concentrada, visto que a situação de saúde pública que ora atravessamos. Assim, tanto em 2020 como em 2021 serão realizados apenas desafios aos professores e alunos participantes, que dentro das condições possíveis realizarão/realizam atividades à distância com produção de vídeos e similares. Os agentes educacionais participam da formação continuada por meio de encontros virtuais com a equipe técnica do Programa. Conforme consta no Edital do 2º Desafio<sup>119</sup>Agrinho (2021):

Devido à Pandemia da Covid-19, alterações na modalidade de aulas presenciais nas instituições de ensino se fizeram necessárias. Videoaulas e outras ferramentas, com diversificação de procedimentos instrucionais, se tornaram valiosos para a educação, tanto à distância como presencial (AGRINHO, 2021, p. 1).

Conforme argumenta Borges (2019) Superintendente do SENAR/GO (2019):

A proposta do Programa é desmistificar teorias e mitos, levando para as escolas, às crianças e jovens a importância do agronegócio. Prezamos muito pela sustentabilidade e meio ambiente que são temas importantes. [...] mostrar a importância do agronegócio que é uma das principais atividades econômicas de Goiás e todo o trabalho desenvolvido através dos projetos, desenhos e redações, além da interação de pais, professores e comunidade é o legado do Agrinho (BORGES, 2019).

Com base nesta afirmativa, fica bastante evidente dentre os objetivos delineados para o Programa ressaltar a importância do agronegócio como uma das atividades econômicas mais pujantes no estado de Goiás, o que sugere a construção de consenso sobre o tema em questão. No entanto, não está claro neste excerto o que se considera “teoria e mitos” que

<sup>119</sup>Disponível em: <https://sistemafaeg.com.br/senar/programas-e-servicos/agrinho>. Acesso: 15 abr. 2021.

precisam ser desconstruídos acerca do referido tema, o que nos leva a inferir que possam ser as contradições que surgem, quando se discute criticamente tal modelo econômico e produtivo como viável para todas as realidades, o que sabemos não é.

Em reportagem publicada no dia 29 de novembro de 2019, na página Secretária de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento do Governo de Goiás<sup>120</sup>, o Deputado Federal José Mário Schreiner, Presidente do Sistema FAEG/SENAR, colocou em relevo que “[...] em 12 anos de Programa, quase 2 milhões de alunos no estado de Goiás foram beneficiados. Em 2019, o Agrinho atingiu cerca de 2 mil escolas públicas e privadas, contemplando 20 mil professores e 500 mil estudantes do Ensino Fundamental ao Superior” (GOIAS, 2019, n.p.). Ao destacar a importância do Programa para o estado de Goiás, o Presidente da FAEG (2019) argumenta que:

[...] o Programa incentiva práticas que não existem no currículo de cada aluno. Aqui são trabalhados temas importantes para todos nós. Quantas realidades municipais já mudaram com o Agrinho através da responsabilidade social, a conexão com campo com a cidade. Tudo isso vai ajudar formar cidadãos conscientes e responsáveis a serem patriotas na defesa da nossa bandeira (SENAR, 2019, n.p.).

De acordo com informações constantes no PPP Agrinho 2019, o Programa no ano de 2018 estava presente em 216 municípios, o que representa, 87,8% dos municípios goianos. A quantidade de alunos, professores e instituições envolvidas oscila bastante de edição para edição, conforme os dados apresentados em tabela neste mesmo documento, entretanto, observamos que nos dados apontados vemos que no ano de 2014 o Programa Agrinho alcançou 356.340 (trezentos e cinquenta e seis mil, trezentos e quarenta alunos) este foi o maior quantitativo observado para o item alunos no período entre 2008 e 2018.

Sobre a participação de professores o maior quantitativo de envolvidos com o Programa conforme dados amostrados nesta mesma fonte foi na Edição do ano de 2011 com 15.500 (quinze mil e quinhentos professores participantes). Na Edição do Programa Agrinho em 2016 temos o maior quantitativo de Instituições participantes, perfazendo um total de 1.497 (escolas públicas e privadas participantes).

Nesse sentido, diante das muitas lacunas que sabemos que precisam ser investigadas a respeito deste objeto, entendemos que outras tantas pesquisas podem ser pensadas a partir do que aqui constatamos. Embora seja forte o apelo de Programas desta natureza em contribuir para melhorar a qualidade da educação pública, sabemos que esta narrativa precisa ser

<sup>120</sup>Governo de Goiás participa da solenidade de premiação do Programa Agrinho 2019. Disponível em: <http://www.agricultura.go.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/3117-governo-de-goi%C3%AAs-participa-da-solenidade-de-premia%C3%A7%C3%A3o-do-programa-agrinho-2019.html>

refletida à luz dos interesses que defendem os atores envolvidos nestas parcerias público-privadas.

Não obstante, temos visto se organizar movimentos em torno do patrulhamento ideológico do material didático e dos conteúdos por estes mobilizados no processo de escolarização da classe trabalhadora no campo e na cidade, que faça qualquer crítica ao agronegócio enquanto modelo de desenvolvimento, (vide o Movimento Todos a uma só voz), para não dizer das campanhas publicitárias; de Programas, Projetos e Ações desta mesma natureza que se materializam no espaço da escola pública.

Tem-se, portanto, uma disputa por narrativas, que carregam visões de mundo, concepções de desenvolvimento e de projetos societários que se mostram antagônicos àquilo que entendemos que deve cumprir o papel de uma educação que possibilite a emancipação humana.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desta pesquisa, cumpre destacar que as lacunas verificadas no decorrer da mesma não se encerram a necessidade de colocar um ponto nesta etapa da investigação, em razão da imposição de cumprir prazos regimental/institucionais orientados pela lógica produtivista que incide também nos processos formativos acadêmicos na contemporaneidade. Tal lógica nos impede de apresentar todas as respostas em tempo tão exíguo e conturbado, mas, abre possibilidades para que novas investigações sejam realizadas a partir das questões abertas neste trabalho.

Em âmbito global os anos de 1980/1990 foram marcados por intensos debates no pensamento filosófico e científico, decorrentes das transformações políticas, econômicas e culturais em curso. Com isto, sob forte influência do pensamento pós-moderno surgiram outros enfoques para a interpretação da realidade, o que evidenciou as concepções pedagógicas que passariam a orientar os processos educativos a partir de então.

A epistemologia que ancora tais concepções teóricas supervaloriza o subjetivismo, a empiria, a vivência do indivíduo enquanto fazedor de sua história atual, silencia os processos históricos que dão materialidade e concretude à realidade, evita-se assim, as contradições. Nessa perspectiva, formulam-se novas categorias e conceitos sob pretexto de apresentar resoluções para problemas complexos e para compreender a dinâmica da sociedade (capitalista), diga-se de passagem.

No Brasil, durante a década de 1990, enquanto reflexo da crise do capitalismo e do processo de reestruturação produtiva, como estratégia para a sua superação, o papel do Estado foi reorientado e diante da Reforma promovida durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, políticas de cunho neoliberal passaram a incidir no âmbito da educação.

Em vista de ajustar-se economicamente às imposições da globalização econômica e da reestruturação produtiva do capital, e alinhando-se às políticas econômicas internacionais, a Política Educacional brasileira sofreu importantes reorientações. Consequentemente, isso refletiu sobre as concepções pedagógicas que passaram a orientar a educação, os currículos e os processos educativos, não raro, esvaziando-a de sentido, quando entendemos a importância de uma Educação socialmente referenciada para a formação humana e emancipação dos indivíduos.

Data também de fins da década de 1990, os avanços alcançados para a pauta da Educação do Campo, quando de forma coletiva e organizada os movimentos sociais ligados ao campo (com destaque para o papel desempenhado pelo MST) passaram a solicitar do

Estado e de suas diversas esferas administrativas, a elaboração e implementação de Políticas Públicas e programas educacionais que atendessem demandas específicas para a educação das populações que vivem e trabalham no campo brasileiro. Embora tenham ocorrido muitos avanços sobre esta pauta, como reflexo do próprio contexto econômico e político gestado naquele período, várias contradições podem ser observadas, inclusive fruto das políticas educacionais que se desenvolviam *pari passu*.

Destacamos que as lacunas existentes no conjunto das normas legais brasileiras que tratam sobre a Educação, abriram possibilidades para que fossem estabelecidas as denominadas parcerias público-privadas na educação, com forte interferência do Terceiro Setor na oferta da educação pública, incidindo inclusive no processo de escolarização dos filhos da classe trabalhadora no campo e na cidade. Isto se materializa por meio dos programas educacionais de RS desenvolvidos por empresas, instituições, fundações e entidades, que com a permissividade do Estado passaram a difundir junto aos alunos da escola pública seus valores, interesses e ideologias.

Portanto, programas educacionais de RS carregam em seu bojo objetivos muitos distintos daqueles que foram requisitados pelos movimentos sociais ligados ao campo, para Educação do Campo. Visto que estão comprometidos com a uma visão de mundo, com uma compreensão de sociedade e de desenvolvimento e com um projeto societário que não visa romper com as contradições históricas que marcam a educação no campo brasileiro.

O Programa de RS Agrinho foi criado em meados da década de 1990 sob o pretexto de contribuir para melhorar a qualidade da educação, e com forte apelo ao trato das questões socioambientais, notadamente sobre o manuseio de agrotóxicos por trabalhadores rurais. Ao investigarmos as concepções pedagógicas e metodológicas que embasam o referido Programa, as perspectivas de aprendizagem que o orienta, os conceitos que mobiliza, bem como a forma como as ações desenvolvidas no seu escopo se materializam junto à comunidade escolar (gestores, professores, alunos e comunidades diretamente atendidos), evidencia-se que sob uma pretensa capa de neutralidade.

O Programa favorece a efetivação de consensos junto ao público diretamente atendido (alunos, professores e comunidade em geral) sobre o modelo produtivo e de desenvolvimento econômico orientado pelo agronegócio como modelo viável e aplicável a todas as realidades do campo brasileiro. Negando, desta forma, as contradições históricas que perpassam a sua totalidade, bem como as próprias contradições sociais e ambientais decorrentes deste modelo de produção.

Portanto, o Programa ao se orientar por concepções pedagógicas e metodológicas que negam a importância da compreensão dos processos históricos que dão materialidade à realidade concreta, não permite aos indivíduos atendidos, desenvolver um pensamento crítico e que desvele as múltiplas contradições inerentes à sociedade capitalista.

À guisa de conclusões, podemos dizer que a disseminação do ideário capitalista junto à educação que se realiza no campo continua se ampliando em outras frentes, como forte reação do capital às propostas da Educação do Campo, pleiteada e forjada com a participação dos trabalhadores do campo. De forma sutil a educação pública provê a efetivação e consolidação desse projeto societário ao difundir junto ao público diretamente “beneficiado” ideologias, valores e concepções de mundo que são defendidos pela Instituição promotora do Programa Agrinho, de interesses das empresas capitalistas ligadas ao setor do agronegócio, por instituições financeiras ligadas a este setor, e até mesmo por instituições educacionais que apoiam programas educacionais desta natureza.

Portanto, não interessa aos agentes diretamente envolvidos com o Programa lançar luz sobre as contradições que envolvem o modelo produtivo e econômico orientado pelo agronegócio, em virtude do grau de dependência deste com a utilização de agrotóxicos na produção de *commodities*, o volume de capital que movimenta, e os interesses que defendem os produtores rurais.

Cumpramos destacar a dificuldade em acessar dados de natureza quantitativa sobre a capilaridade do Programa Agrinho em Goiás, desde que foi implantado. Solicitamos junto à Coordenação Técnica responsável pelo desenvolvimento do Programa Agrinho em Goiás, dados referentes ao período de 2008 a 2020, com informações específicas referentes cada Edição, tais como: alunos e professores envolvidos no Programa; de escolas públicas e privadas participantes; de escolas públicas urbanas e rurais participantes; de trabalhos inscritos por Categoria (Desenho; Redação; Município Agrinho). Bem como outras informações que poderiam nos ajudar a compreender o alcance do Programa em todo estado de Goiás.

Entretanto, apesar da receptividade e prontidão inicialmente apresentada por representantes do Agrinho em atender as nossas solicitações, até o momento da finalização deste texto não tivemos acesso aos dados pormenorizados. Nesse sentido, todos estes aspectos colocam-se como possibilidades abertas para novas investigações. Tendo em vista que são poucas as pesquisas que versam sobre o tema, notadamente para a educação que se realiza no campo no estado de Goiás associadas ao programa Agrinho, entendemos que este trabalho pode ser uma contribuição inicial para pensar as muitas questões que permanecem em aberto.

## REFERÊNCIAS

AGRINHO. **Institucional**. Disponível em: <http://sistemafaeg.com.br/senar/programas-e-servicos/agrinho>. Acesso em: 25 ago. 2018.

ALCANTARA, J. de S.; LUCENA, C. A. **O Processo Histórico Da Industrialização Brasileira E A Educação Profissional: As Inovações Tecnológicas E A Formação Do Trabalhador**. 2005 Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/.../TRABALHOS/.../Janio%20de%20souza20%alcantara](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/.../TRABALHOS/.../Janio%20de%20souza20%alcantara). Acesso em: 05 mar. 2019.

ALMEIDA PORTO, C. C. B. de A. A educação das classes trabalhadoras: de Marx a Saviani. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez.2015. Disponível em: <http://revistas.ufrj.br/index.php/article/download/2222/2992>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A Fábrica da Educação** –da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017 (Coleção questões de nossa época).

ARRAIS, T. A. **Geografia Contemporânea De Goiás**. Goiânia: Editora Vieira, 2004.

\_\_\_\_\_. **Goiás: Novas Regiões, Ou Novas Formas De Olhar Velhas Regiões**. In: ALMEIDA, M. G. de. **Abordagens Geográficas de Goiás: o natural e o social na contemporaneidade**. Goiânia: IESA, 2002. p. 147-175.

ARRAIS, M. E. **A Marcha Para O Oeste E O Estado Novo: a conquista dos Sertões**. UNB, 2016. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15448/1/2016\\_MateusEurichArrais\\_tcc.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15448/1/2016_MateusEurichArrais_tcc.pdf). Acesso em: 11 mar. 2019.

AZAR, Z. S. O MST E A Luta Pela Terra: uma luta para além das reformas. **Revista de Políticas Públicas**. v. 22, 2018. ISSN: 2178-2865. p. 1196-1211. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9861>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BAMBIRRA, Vânia. **Teoría de la Dependencia: una anticrítica**. Tradução de Lorena Duailibe. **Lavrpalavra**. 2020. Disponível em: <https://lavrpalavra.com/2020/09/29/teoria-da-dependencia-uma-anticritica/> Acesso em 15 set. 2020

BARBOSA, C. **Massacre de Eldorado do Carajás completa 24 anos: “Um dia para não esquecer”**. Belém (PA), 17 de abr. de 2020. Disponível: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/17/massacre-de-eldorado-do-carajas-completa-24-anos-um-dia-para-nao-esquecer>. Acesso em: 06 jan. 2021.

BARREIRO, I. M. de F. Articulação entre desenvolvimento econômico e educação aos países latinos: educação rural no Brasil – anos cinquenta. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 32, p. 123–142, jun. 2006.

BATISTA, M. do S. X. Estado, luta de classes, movimentos sociais e as políticas de Educação do Campo. In: BATISTA, M. do S. X. (Org.). **Movimentos sociais, estado e políticas**

**públicas de Educação do Campo: pesquisa e práticas educativas.** João Pessoa: UFPB, 2011.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. Educação do Campo: referenciais teóricos em discussão. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Educação para o campo em discussão: subsídios para o Programa Escola Ativa.** São José: Premier, 2011. p. 101-120.

BEZERRA NETO, L. **Educação Rural No Brasil – do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n. 38, p. 150-158, j. 2010. ISSN: 1667-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696/7263>. Acesso: 30 out. 2016.

BOMBARDI, L. M. **Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia.** São Paulo: FFLCH/USP, 2017.

BRASIL. **Decreto N. 77.354**, de 31 de março de 1976. Dispõe sobre a criação, no Ministério do Trabalho, do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural – SENAR, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77354-31-marco-1976-426006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Relatório 1974...1978.** Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF. Rio de Janeiro: 1979.

BRASIL. **Decreto n. 85.287**, de 23 de outubro de 1980. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85287-23-outubro-1980-434719-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: DF, Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.315**, de 23 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR nos termos do Art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1991/lei-8315-23-dezembro-1991-363659-normaatualizada-pl.html>. Acesso: 2 ago. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n° 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Edição atualizada, 2017.

BRASIL, CNE.CEB. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1197.

BRASIL. **Lei n. 12.960**, de 27 de março de 2014. Altera a Lei n. 9.394 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes de bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm). Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 28 de mar. 2018.

BRASIL/SECADI. **Programa Nacional de Educação do Campo** (Documento Orientador). Brasília, 2013.

BRASIL. Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 24.p. 28. fev. 2013. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2/content/id/30292369/do1-2013-02-04-portaria-n-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-30292365](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2/content/id/30292369/do1-2013-02-04-portaria-n-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-30292365). Acesso em: 29 mar. 2018.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado dos Anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova Revista de Cultura e Política** [online], n. 45, 1998. p. 49-95. ISSN 0102-6445. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451998000300004>. Acesso em: 10 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. A CRISE DA AMÉRICA LATINA: Consenso de Washington ou Crise Fiscal? **Pesquisa e Planejamento econômico**, v.21, n. 1, abril, 1991, p. 3-23. Disponível em: <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/view/883>. Acesso em: 7 jun. 2019.

BOMBARDI, L. M. **Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia**. São Paulo: FFLCH/USP, 2017.

BRITO, J. Agrotóxicos proibidos na Europa são campeões de venda no Brasil. **Revista IHU Online**. São Leopoldo, RS. Dez. 2018. ISSN 1981-8769. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/585419-agrotoxicos-proibidos-na-europa-sao-campeoes-de-vendas-no-brasil#>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRUM, A. J. **Desenvolvimento Econômico Brasileiro**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

BÚRIGO, A. C. *et al.* A Crise Do Paradigma Do Agronegócio E As Lutas Pela Agroecologia. In: CARNEIRO, F. F. (Org.). **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo, Expressão Popular, 2015. p. 413-547.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35 -64, mar./jun.2009. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf). Acesso em: 31 mai. 2019.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli, S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIO-LI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, 2002. p. 18 –25.

CALAZANS, M. J.; CASTRO, L. F. M. de; SILVA, H. R. S. O PRONASEC e as ações socioeducativas no meio rural: uma análise. **Fórum educ.**, 8 (3), jul./set., 1984. Disponível em: [bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/Fe/article/download/60739/58976fgb](http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/Fe/article/download/60739/58976fgb). Acesso: 14 abr. 2019.

CARVALHO FILHO, J. J. de. **O uso de agrotóxicos no Brasil é abusivo, exagerado e incontrolável**. São Leopoldo: IHU On-line UNISINOS, 04 de jul. 2011. Edição 368. Entrevista concedida a: Graziela Wolfart; Greyce Vargas; Patrícia Fachin. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/368>. Acesso em: 30 jun. 2017.

CHÃ, A. M. de J. **Agronegócio e Indústria Cultural: estratégias das empresas para a construção da hegemonia**. São Paulo. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – Territorial) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe, Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

CHAUL, N.F. Do Centro-Sul do país ao Sul de Goiás. In: \_\_\_\_\_. **A construção de Goiânia e a transferência da capital**. 2.ed. Goiânia: Ed. da UFG, 2001. p. 19-55.

CUNHA, L. A. Política educacional: contenção e liberação. In: \_\_\_\_\_. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 231-293.

D'AGOSTINI, A.; VENDRAMINI, C. R. Educação do Campo ou Educação da Classe Trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos Movimentos Sociais Organizados. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 299-322, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 09 abr. 2019.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. de B. Educação Profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Rev. Bras. Edu.**, Rio de Janeiro, v.21, n. 64, jan.-marc. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000100165&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000100165&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 31 jul. 2019.

DEMARTINI, Z. de B. F. Desigualdade, Trabalho e Educação: a população rural em questão. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 34, dez. 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1181/1187>. Acesso em: 04 abr. 2019

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação &**

**Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000. p. 35 – 40. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/24467>. Acesso em: 03 jul. 2020.

DUARTE, N. As Pedagogias Do “Aprender A Aprender” E Algumas Ilusões Da Assim Chamada Sociedade Do Conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, 2001, Set./Out./Nov./Dez, 2001. p. 35 – 40. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n18a04pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18a04pdf). Acesso em: 29 abr. 2019.

DUARTE, N. **A individualidade para-si** (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). Tese de Doutorado. Campinas: Autores Associados, 1993

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação** / Newton Duarte. – 1ª Ed. I. reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. (Rev.). Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

ESTEVAM, L. **Estrutura e Dinâmica na Formação Econômica de Goiás**. 1997. 203 f. Tese (Doutorado Economia) – Instituto de Economia, Universidade de Campinas, São Paulo, 1997.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da S. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: Visões críticas. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 91- 110.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS. ANÁLISE DO DOCUMENTO “PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. In: SILVA, T. T. da; GENTILLI, P. **ESCOLA S. A**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília, 1996. p. 106- 127.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma Nova Cidadania. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 210-235.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA TECNOCRÁTICA NA DITADURA MILITAR. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” – Texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-62.

FERNANDES, B. M. ; WELCH, C. Modelos de desenvolvimento em conflito: agronegócio e Via Campesina. In: **XVII Encontro Nacional de Geografia Agrária**, 2004, Gramado. Tradição e Tecnologia: as novas territorialidades do espaço agrário brasileiro. Porto Alegre: ENFA/UFRGS, 2004.

FREITAS, L. C. **A Reforma Empresarial Na Educação: nova direita, velha ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 47, nov. 1983, p. 38-45. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1478/1472>. Acesso em 04 abr. 2019.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996. p. 75- 105.

FRIGOTTO, G. **A Revolução 4.0 e a reedição das lógicas das revoluções burguesas.** Entrevista concedida a IHU On-Line. 21 out. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/593618-a-revolucao-4-0-e-areedicao-das-logicas-das-revolucoes-burguesas-entrevista-especial-com-gaudenciofrigotto>. Acesso em: 26 fev. 2021.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. S. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total E Educação - Visões críticas.** 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 31- 92.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade Da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 30 jan. 2019.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil.** 17 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de Propostas Curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, V.44, n. 153jul./set. 2014, p. 648-669.

GENTILI, P. Neoliberalismo e Educação – manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996. p. 9-48.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, Qualidade Total E Educação: visões críticas.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 111-177.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1993

GIDDENS, A. **A terceira via reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia.** Rio de Janeiro: Record, 2000

GIOVANAZ, D. Como a política pró-agrotóxicos de Bolsonaro transfere riquezas para fora do país. **Brasil de Fato**, 15 dez. 2020. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2020/12/15/como-a-politica-pro-agrotoxicos-de-bolsonaro-transfere-riquezas-para-fora-do-pais>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GOIÁS. **Lei n. 18.320, de 30 de dezembro de 2013**. Institui a Política Estadual de Educação do Campo e dá outras providências. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/90474/lei-18320](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/90474/lei-18320). Acesso em: 25 abr. 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Governo de Goiás participa da solenidade de premiação do Programa Agrinho 2019**. 2019 Disponível em: <https://www.agricultura.go.gov.br/noticias/3117-governo-de-goias-participa-da-solenidade-de-premiação-do-programa-agrinho-2019.html>. Acesso em jan. 2020

GOMES, M. A.; COLARES, M. L. I. S. Educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum**. v. 34, n. 2, p. 281-290, jul./dez. 2012.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*: Maquiavel, notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**, 2000, v. 3.

GRAZIANO NETO, F. **Questão Agrária e Ecologia**: crítica da moderna agricultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Voos).

GRISONI, D.; MAGGIORI, R. **Lire Gramsci**. Lisboa: Iniciativas Editoriais.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 2, p. 215-233, mai./ago. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19251>. Acesso em: 30 jun. 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento (SEGPLAN). **Dinâmica Populacional de Goiás: uma análise do Censo de 2010 do IBGE**. 2011.

GONH, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n.47, p. 333-361, maio-ago. 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000200005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200005). Acesso: 29 nov. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GUBERT, R. *et al.* A formação continuada a distância de professores do Programa Agrinho: uma proposta de Educação Ambiental. **Int. J. Knowl. Eng. Manag**, Florianópolis, v. 3. n. 5, fev. mai. 2104. p. 211- 224. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJKEM/article/view/2624>. Acesso em: 30 nov. 2019.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como Práxis Política**. Trad. Antonio Negrino. São Paulo: Summus, 1998. (Novas buscas em educação, v. 34).

HAGE, S. M. **Educação do Campo, Legislação e Implicações nas Gestão e nas Condições de Trabalho de Professores das Escolas Multisseriadas**. In: 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo, V. 1. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/comunicaçõesRelatos>. Acesso em: 19 mai. 2021.

HOBSBAWM, E. O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? In: \_\_\_\_\_. **Sobre História**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 44 – 60.

HOBSBAWM, E. O que os historiadores devem a Karl Marx? In: \_\_\_\_\_. **Sobre História**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 44 – 60. p. 200-220.

IANNI, O. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

IANNI, O. A Construção da Categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 397-416. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917>. Acesso em: 09 set. 2019

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do século XX**, 2003. CD-ROM.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/inicial>. Acesso: 25 jun. 2019.

IMB. INSTITUTO MAURO BORGES. **Produção Agrícola Municipal**, SEGPLAN. 2018. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/releases/pam/pam2017.pdf> Acesso em: 25 abr. 2021.

INOCÊNCIO, M. E.; CALAÇA, M. ESTADO: o articulador do processo de modernização territorial no Cerrado. **Espaço em Revista**, v. 13, n. 2, jul./dez. 2011, p. 81-106. ISSN:1519-7816. Disponível: <https://www.revistas.ufg.br/espaco/article/view/16910/10337>. Acesso em: 29 abr.2018

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C, dos S. A ideologia do Agronegócio na educação básica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 4, 1378-1397. Out. /dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n4p1378>. Acesso em: 04 abr. 2019.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Trad. Cecília Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

KUENZER, A. Z.; OLIVEIRA, M. A. de. Trabalho e Educação no Campo: novos desafios. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, Desafios e Perspectivas Atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 272-304.

LEHER, R. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro Revista**, Edição 03, 1999. Disponível em:

<http://outubrerevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>. Acesso em: 09 jan. 2020.

LEHER, R. **Há uma política óbvia de apagamento da memória de que existe educação no campo**. Liza Borges. 21 set. 2016. Disponível em: Disponível em: <http://www.mst.org.br/2016/09/21/ha-uma-politica-obvia-de-apagamento-da-memoria-de-que-existe-educacao-no-campo.html>. Acesso: 19 out. 2019.

LEHER, R. Classes Sociais e Educação no Brasil Contemporâneo. In: COUTINHO, L. C. S. (orgs.) *et al.* **História e Historiografia da Educação**: Debates e Contribuições. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 9-36. ISBN: 978-85-53111-25-1

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões de nossa época, v.70)

LEITE, T. de S. **Encontro produtivo e ancoragem territorial**: coordenação e relações firma-território em arranjos produtivos agroindustriais. 2004, 203 f. Tese (Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica, UFRJ, 2004.

LIMA, K. R. de S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

LIMA, D. A. L. L. et al. Expansão do setor sucroenergético no sudoeste goiano: evolução e impactos sobre o uso do solo. **Espacios**, v. 35, n. 9, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/88203?mode=full>. Acesso em: 25 abr. 2021.

MACHADO, V. O Movimento Sem Terra e a Educação Escolar: a trajetória de uma Pedagogia para além dos muros da escola. **Cadernos Ceru**, v. 25, n. 1, 8, 2014, p. 153-178. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89159>. Acesso em: 20 dez

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas: Autores Associados/UNISAL. 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARX, K. [1867]. O Capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, K. **Para a Crítica a Economia Política**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. **Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro**. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os economistas).

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. Trad. Sueli Tomazzini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2001. (Coleção L&PM Pocket).

MEDEIROS, L. S. **História dos Movimentos Sociais no campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho).

MYERS, N. Biodiversity hotspots for conservation priorities. *Nature*, 403:853-88, 2000.

MONTAÑO, C. E. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Lutas Sociais** – De comunas a cacerolazos: dois séculos de lutas sociais. n. 2, 2002. p. 53-64. Disponível em: <https://revistan.pucsp.br/ls/article/view/18912>. Acesso em: 19 de jul. 2019.

MONTAÑO, C. E. **Terceiro Setor e Questão Social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, R. S. As formas contemporâneas da captura capitalista do território goiano. In: CHAVEIRO, E. F. (Org.). **A Captura Do Território Goiano E Sua Múltipla Dimensão Socioespacial**. Catalão: Modelo, 2005. p. 13-45.

MÜLLER, M. T. O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista Histedbr Online**. Campinas, n. 40, dez. 2010, p. 189-211. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639814> Acesso em: 04 abr. 2019.

NEVES, L. M. W. (org.). **A Nova Pedagogia Da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W.; SANT’ ANNA, R. Gramsci, o Estado Educador e Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A Nova Pedagogia Da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19- 39.

OLIVEIRA, A. U. de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados. (Dossiê Desenvolvimento Rural)**. v. 15, n. 43, p. 185-2016, set./dez. 2001. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000300015](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300015). Acesso em: 28 jan. 2019.

OLIVEIRA, A. Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e no Agronegócio no Brasil. **Terra Livre**. Ano 19, v. 2, p. 113-115, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/473>. Acesso em: 28 jan. 2019.

OLIVEIRA, B. S. de. **Cidade Média do Agronegócio: os efeitos da reestruturação produtiva no município de Rio Verde/GO**. 2016. 332 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

OLIVEIRA, Cida. Censura: Ruralistas lançam campanha contra livros didáticos com críticas ao agronegócio. **Rede Brasil Atual**. São Paulo, 2021. Disponível em:

<<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/02/censura-ruralistas-lancam-campanhacontra-livros-didaticos-com-criticas-ao-agronegocio/>> Acesso em: 6 mar. 2021

OLIVEIRA, E. N. P. de; MOITA, D. S.; AQUINO, C. A. B. de. O Empreendedor na Era do Trabalho Precário: relações entre empreendedorismo e precarização laboral. **Psicologia Política**, v. 16, n. 36, mai./ago. 2016, p. 207-226. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1519-549X2016000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2016000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 dez. 2019.

OLIVEIRA, J. L. **As Origens do Mobral: 1967 – 1970**. 1989. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, 1989, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8912>. Acesso em: 14 abr. 2019.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação Básica Do Campo. (verbete). In: CALDART, R.S. *et al* (Org.). **Dicionário Da Educação Do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 237-244.

OLIVEIRA, R. de. **Empresariado Industrial e Educação Brasileira: Qualificar para competir?** São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, R. Empregabilidade. (verbete). Dicionário da educação em saúde. 2. ed. (Rev. e ampl.). In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsvj.fiocruz.br/dicionario/verbetes/emp.html>. Acesso em: 9 jun. 2019.

ORSO, P. A educação na sociedade de classes. In: ORSO, P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 49-63.

ORSO, P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão

ORSO, P. Pedagogia Histórico-Crítica No Campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, Desafios e Perspectivas Atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 93-115

PASCHOAL, A. D. **Pragas, Agrotóxicos E A Crise Ambiente: Problemas e soluções**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

PEREIRA, V. B. **Concepção Político-Pedagógica Para Formação De Professores Do Programa Agrinho: Do Campo À Cidade**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

PEREIRA, A; SIMONETTO, E. O. Indústria 4.0: Conceitos e Perspectivas para o Brasil. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**. ISSN: 1517-0276 / EISSN: 2236-5362 Vol. 16, n. 1, 2018

PERONI, V. M. V.; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, Novo Desenvolvimentismo e as Parcerias Público-Privada na Educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/497>.

PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. M. V. (org.). **Redefinições entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 09 – 32.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V.; BAZZ O, V. L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PESSÔA, V. L. S. **A ação do Estado e as transformações agrárias no Cerrado das Zonas de Paracatu e Alto Paranaíba-MG. 1998**. 239f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia e Ciências Espaciais, Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro, 1988.

PIGNATI, W. **Não existe uso seguro de agrotóxicos**. São Leopoldo: IHU ON-Line UNISINOS, 04 de jul. 2011. Edição 368. Entrevista concedida a: Graziela Wolfart; Marcia Jungues. p. 5- 7. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/368>. Acesso em: 30 jun. 2017.

PIRES, D. de O. O histórico da relação público-privada no Brasil: o enfoque jurídico. In: PERONI, V. M. V. (org.). **Redefinições entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 159-174.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudo Sociedade e Agricultura**, n. 4, jul. 1995. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>. Acesso em: 04 abr. 2019

PRADO JÚNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

PRADO, M. L. do. **Educação de Jovens e Adultos: um estudo acerca dos princípios políticos e pedagógicos que conduziram a proposta educacional do Movimento Brasileiro de Educação - MOBREAL (1967 -1985)**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PRONKO, M.; FONTES, V. HEGEMONIA. In: **Dicionário Da Educação Do Campo**. CALDART, R. S. (org.). 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

QEDu. **Goiás - Matrículas e Infraestrutura**. Disponível em: [https://www.qedu.org.br/estado/109-goias/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](https://www.qedu.org.br/estado/109-goias/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=). Acesso em: 05 abr. 2021.

QUEIROZ, G. J. de F. **Modernização Agrícola e Transformações Sociais em Goiás: Desigualdades e concentração no desenvolvimento regional no período de 1930 a 2007**. 278 f.

Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

REIS, E. dos S. Educação do Campo, Currículo e Contexto na Construção do Desenvolvimento Rural Sustentável. In: BATISTA, M. do S. X. (Org.). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de Educação do Campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa: UFPB, 2011, p. 275-301.

RIOS, R. O. **O Projeto Educativo da Fundação Odebrecht: um estudo sobre seus fundamentos**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe – Territorial. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSSI, A. J.; LUMERTZ, J.; PIRES, D. de Oliveira. As parcerias público-privadas na educação: Cerceando a autonomia e Gestão Democrática. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 557 – 570, jul./dez., 2017.

ROSSI, R.; VARGAS, I. A. DE. Ideologia e educação: para a crítica do Programa Agrinho. **Revista Enera**, Ano 20, n. 40, p. 206-224, set./dez.2017.

SACRISTÁN, J. G. Reformas Educacionais: Utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNTE: Brasília, 1996. p. 50-74.

SANTOS, M. **A Urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2005.

SANTOS, A. Mundialização, educação e emancipação humana. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SANTOS, F. R. dos. **Políticas Públicas de Educação no/do campo: o transporte de estudantes no município de Morrinhos/GO**. 2016. (Relatório de Estágio Pós-Doutorado). 108 f. (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SANTOS, F. R. dos; BEZERRA NETO, L. Estado, Educação E Tecnocracia Na Ditadura Civil-Militar Brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 40, p. 113-125, dez. 2010. ISSN 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639809>. Acesso em: 05 out. 2016

SANTOS, F. R. dos; BEZERRA NETO, L. Políticas Públicas Para A Educação Rural No Brasil: Da Omissão À Regulamentação Do Programa Nacional De Educação Na Reforma Agrária. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 66, p. 178-195, dez. 2015. ISSN 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643709>. Acesso em: 30 out. 2016

SANTOS, F. R. dos; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. Políticas Públicas/Estatais Para A Educação Do/No Campo. In: SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.). **Trabalho e Educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 103-138.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI**. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, M. G. C. dos; PALUDO, C. Educação do Campo e Agronegócio: a relação público-privado nas escolas do campo. (Anais). **Seminário Nacional – Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**, 5 a 8 de dez. 2017, UFRGS/Porto Alegre. PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de (Orgs.). UFRGS. ISBN: 98785-9489-087-0

SANTOS, J. V. **Revolução 4.0 e a reedição das lógicas das revoluções burguesas**. Entrevista Especial com Gaudêncio Frigotto. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/593618-a-revolucao-4-0-e-a-reedicao-das-logicas-das-revolucoes-burguesas-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>. 21 de out. de 2019. Acesso em: 28 out. 2019.

SANTOS, A. D. G. dos; SILVA, D. D. V. da; MACIEL, K. N. A campanha publicitária “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo”, da Rede Globo de Televisão, como difusora da propaganda sobre agronegócio no Brasil. **Revista Eptic**, V. 21, n. 1, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6859348>. Acesso: 06 jul. 2019.

SAUER, S. DINHEIRO PÚBLICO PARA O AGRONEGÓCIO. In: LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL. Edição 33. 1 abr. 2010. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/dinheiro-publico-para-o-agronegocio/>. Acesso em: 30 out. 2020.

SAVIANI, D. Desafios atuais da Pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, C. A. da; SEVERINO, A. J. (org.). **Demerval Saviani e a Educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 9-18, 1982. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1546/1545>. Acesso em: 04 jan. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia** - Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas de nosso tempo).

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013a. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. Desenvolvimento das ideias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932). In: SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013c. (Coleção memória da educação. p. 115-184

SAVIANI, D. Fordismo, Keynesianismo e a nova educação. In: SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013d. (Coleção memória da educação. p. 187-193

SAVIANI, D. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo: História, Desafios e Perspectivas Atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 17- 44.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

SAVIANI, D. A FORMAÇÃO HUMANANA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-ONTOLÓGICA. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas de nosso tempo). p. 13-35.

SENAR GOIÁS. **Projeto Político Pedagógico Agrinho 2019** – Cresce o campo, cresce a cidade: com saúde e sustentabilidade. 12. ed. 2019, Goiânia, Jan. 2019. Disponível em: <http://sitemafaeg.com.br/faeg/programas-e-servicos/agrinho>. Acesso em: 03 fev. 2019.

SENAR GOIÁS. **Formação Inicial de Agentes Educacionais (Módulo 1)**. Plantar Conhecimento, Colher um mundo melhor. 12.ed. 2019, Goiânia, Jan. 2019. Disponível em: <http://sitemafaeg.com.br/faeg/programas-e-servicos/agrinho>. Acesso em: 03 fev. 2019.

SENAR GOIÁS. **Plantando Conhecimento (Módulo 2)**. 12.ed. 2019, Goiânia, Jan. 2019. Disponível em: <http://sitemafaeg.com.br/faeg/programas-e-servicos/agrinho>. Acesso em: 03 fev. 2019.

SENAR GOIÁS. **Colher um mundo melhor (Módulo 3)**. Plantar Conhecimento, Colher um mundo melhor. 12.ed. 2019, Goiânia, Jan. 2019. Disponível em: <http://sitemafaeg.com.br/faeg/programas-e-servicos/agrinho>. Acesso em: 03 fev. 2019.

SENAR GOIÁS. **Regulamento do Concurso** (Elaborado pela equipe técnica do Programa Agrinho do SENAR Goiás. 12. ed. 2019, Goiânia, Jan. 2019. Disponível em: <http://sitemafaeg.com.br/faeg/programas-e-servicos/agrinho/etapas>. Acesso em: 03 fev. 2019.

SENAR GOIÁS. **Edital do 2º Desafio Programa Agrinho**. (2021). Disponível em: <https://sitemafaeg.com.br/senar/programas-e-servicos/agrinho>. Acesso em: 12 mai. 2021.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez., 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 24 mai. 2019.

SHIROMA; E. O.; EVANGELISTA, O. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. Entrevista concedida por: Lúcia W. Neves, em 23 de junho de 2010, Florianópolis, SC. Disponível em: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011 <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 28 jun. 2019.

SILVA, E. B. da; MARQUES, A. C. de O. A barbárie instituída e institucionalizada: retratos do campo brasileiro pós-golpe. *Revista Pegada*, v. 20, n. 1, 2019. p. 106-124. jan./abr. Disponível em: <http://revistafct.unestp.br>. Acesso: 20 jan. 2021.

SILVA, M. C. da; SANTANA, N. M. P. de; COSTA, A. P. R.; CALAÇA, M. Mobilidade Populacional E Relações De Trabalho No Município De Rio Verde, GOIÁS, DE 1970-2000. **Observatório Geográfico de Goiás**. Disponível em: [https://observatoriogeogoiias.iesa.ufg.br/up/215/o/Silva\\_monica\\_mobilidade\\_populacional.pdf](https://observatoriogeogoiias.iesa.ufg.br/up/215/o/Silva_monica_mobilidade_populacional.pdf). Acesso em: 13 de mar. 2019

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. **Neoliberalismo, Qualidade Total E Educação – visões críticas**. 5ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 9-29.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFGS, 2009, p. 31-42.

SOARES, J. A. do P. **A pluriatividade na agricultura familiar: Estudo nos Assentamentos Agrovila Rio Verdinho em Rio Verde (GO) e Nossa Senhora de Guadalupe em Jataí (GO)**. 2017.212 f. (Mestrado em Geografia) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, Jataí, 2017.

SOUZA, M. M. de. As políticas públicas de Educação do Campo e permissões do Estado brasileiro. In: \_\_\_\_\_. **Imperialismo e Educação do Campo**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014. (Temas em Educação Escolar, n. 19)

SOUZA, F. E. de. **As “geografias” das escolas no campo no município de Goiás: instrumento para a valorização do território camponês?** 2012. 380 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

SOUZA, F. E. de; SILVA, E. B. da. A educação no/do campo no Cerrado goiano: avanços e retrocessos. **Élissé, Rev. Geo. UEG – Goiás**, V. 9, N. 2, e922016, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/10894>. Acesso em 20 jan. 2021.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A EXTINÇÃO DA SECADI: UM GOLPE FATAL NAS CONQUISTAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO. **Cadernos GPOSSHE On-line**, v.2, n. 1, 2019, p. 84-90. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523/1274>. Acesso em: 25 nov. 2020.

TAGLIAVINI, J. V.; TAGLIAVINI, M. C. B. Educação no campo. In: \_\_\_\_\_. **Estrutura e funcionamento da educação básica: Constituição, Leis e Diretrizes**. 2. ed. Rev. Ampl. São Carlos, SP: Edição do Autor, 2020. Disponível em: <https://www.educardireito.com.br>. Acesso em: 19 mai. 2021.

TORRES, C. A. Estado, Privatização e Política Educacional – Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: APPLE, M. W.; GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2007a. (Coleção Estudos Culturais em Educação). p. 109-136.

TORRES, P. L. (Org.). **Alguns fios para entretecer o pensar e o agir**. Curitiba: SENAR-PR, 2007b.

TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade: Redes e Conexões para compor liames do conhecimento. Coleção Agrinho**. Curitiba: SENAR/PR, 2014. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/material-professor/redes-conexoes-na-producao-do-conhecimento>. Acesso: 20 jun. 2019.

TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A. Complexidade, Transdisciplinaridade e produção do conhecimento. In: TORRES, P. L. (Org.). **Metodologias Para A Produção Do Conhecimento: da concepção à prática**. Curitiba: SENAR, 2015. Ebook. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/ebook/senar/livro1/#page/8>. Acesso: 8 mai. 2019.

TURQUINO, G. B. Empreendedorismo no contexto do desenvolvimento sustentável. **Coleção Agrinho**. 2004, p. 623-635. Disponível em: [www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/38\\_e](http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/38_e). Acesso em: 05 jan. 2020.

VALDEZ, D. **Retratos da Educação Escolar em Goiás no Século XX**. Disponível em: [sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/tema3](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/tema3). Acesso em: 30 jun. 2018.

VENDRAMINI, C. R. Qual o futuro das escolas no campo? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 49-69, jul./set. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000300049&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000300049&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 17 abr. 2019.

VUELTA, R. B. **Pelo Direito de Estudar: A 1ª Turma de Direito do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)**. 2013. 159 f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

WOLFART, G.; JUNGES, M. Não existe uso seguro de agrotóxicos. **Revista IHU Online – Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. São Leopoldo, RS, Edição 368, Ano XI, 04 jun. 2011. ISSN 1981-8769. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/3> Acesso em: 30 ago. 2021.

## ANEXOS

### ANEXO A Certificado de Participação do Curso EAD do Programa Agrinho: Formação Inicial de Agente Educacional



# CERTIFICADO



Programa Agrinho

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR - Regional Goiás certifica que JACKELINE SILVA ALVES, participou do curso a distância **Programa Agrinho: Formação Inicial de Agente Educacional**, no Portal de Educação do SENAR/GO, no período de 27/03/2019 a 25/04/2019 com carga horária de 10 horas.

#### Módulo 1:

Conhecendo o Sistema FAEG-Senar  
Quem somos  
Como atuamos

#### Módulo 2:

Plantando conhecimento  
Em quem nos baseamos  
Como aprendemos  
As abordagens para a aprendizagem

#### Módulo 3:

Colhendo um mundo melhor  
O Programa Agrinho e suas etapas  
Reconhecendo os esforços - O Concurso Agrinho  
Resultados esperados

**Dirceu Borges**  
Superintendente do SENAR/AR-GO

Goiânia, 25/04/2019.

Código de segurança: d10e938e80  
Acesse o site: <http://lms.senargo.org.br/certificado/>

## ANEXO B Certificado de participação no curso EAD de Formação Inicial de Agente Educacional 2020



# CERTIFICADO



## Programa Agrinho

O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR - Regional Goiás certifica que JACKELINE SILVA ALVES, I, participou do curso a distância Formação Inicial de Agente Educacional 2020, no Portal de Educação do SENAR/GO, no período de 08/02/2021 a 22/02/2021 com carga horária de 10 horas.

### Módulo 1:

Conhecendo o Sistema FAEG-Senar  
Quem somos  
Como atuamos

### Módulo 2:

Plantando conhecimento  
Em quem nos baseamos  
Como aprendemos  
As abordagens para a aprendizagem

### Módulo 3:

Coltivando um mundo melhor  
O Programa Agrinho  
Reconhecendo os esforços - O Concurso Agrinho  
Resultados esperados

Dirceu Borges

Superintendente do SENAR/AR-GO

Goiânia, 22/02/2021.

Código de segurança: a4994a24af

Acesse o site: <http://lms.senargo.org.br/certificado/>

## ANEXO C Carta Aberta De Larissa Mies Bombardi sobre as Ameaças que sofreu após sua Produção Acadêmica sobre Agrotóxicos.

São Paulo, 03 de março de 2021

### **Carta Aberta aos Colegas do DG**

*Por Larissa Mies Bombardi*

Caros Colegas,

Completei 49 anos na última semana, 31 dos quais vividos no Departamento de Geografia. No início como aluna de graduação, depois como pós graduanda e finalmente, após ter tido inúmeras experiências como professora, ingressei como Docente do Departamento em 2007.

Completo neste mês de março de 2021 catorze anos de docência no Departamento.

Tenho pelo Departamento de Geografia, assim como por extensão, pela Faculdade de Filosofia, a nossa “Fefeleche”, e, pela USP, um profundo respeito.

Minha vida se construiu neste Departamento! Minha construção enquanto pessoa, enquanto adulta, enquanto ser humano, enquanto professora, enquanto pesquisadora, enquanto ativista se fez neste Departamento.

Boa parte das pessoas que marcaram minha vida como “modelos” daquilo em que eu gostaria de me tornar foram meus professores. Citarei apenas três, que hoje estão aposentados: Ariovaldo Umbelino de Oliveira (que é meu mestre desde o TGI), Ana Fani Alessandri Carlos e Maria Elena Simielli.

Sempre, desde que me tornei professora aos 19 anos em uma das escolas públicas em Osasco, dando aulas no período noturno para o ensino médio, nutri profundo respeito pelo trabalho que eu realizava, pela escola pública, pelo ensino público, pela relação dialógica professor-aluno, pelo compromisso com a sociedade e, também, pela busca de construção de uma sociedade – no mínimo - mais justa. Alguns dos alunos daquela época tornaram-se meus amigos! Temos pouquíssima diferença de idade. Um deles, aliás, se formou em Geografia em nosso Departamento e fez também mestrado no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana.

Assim que ingressei como Professora no Departamento de Geografia – após inúmeras comemorações que faziam jus à felicidade que eu sentia por estar aqui, agora, como professora – me orgulhava de ir embora para casa quase sempre perto da meia noite, após a aula de Trabalho de Campo, disciplina que eu ministrava. Continuei por um bom tempo vibrando comigo mesma de ir embora acompanhada dos alunos ainda animados tão tarde da noite!

Orgulhava-me, e orgulho-me até hoje, de ter ido até o oitavo mês de gravidez de meu primeiro filho - semanalmente - para o Assentamento Milton Santos, em companhia da Profa Sidneide e de nossos alunos para realizar um trabalho de extensão.

Ainda grávida de meu primeiro filho participei ativamente das nossas plenárias e atividades de greve dentro e fora da USP (em 2009). Jamais vou esquecer do dia em que os alunos subiram correndo da reitoria, fugindo das bombas de gás lacrimogênio. Neste dia, em meio às ligações de familiares preocupados comigo, pois os meios de comunicação já divulgavam o que ocorria na USP, encontrei um dos colegas na rampa que me perguntou: “Vc não está grávida?” Fiz que sim com a cabeça, claro. E ele me deu uma bronca: “Vá para casa!!”

Durante o início de minha licença-maternidade de meu segundo filho, que nasceu em janeiro de 2012, o Departamento por meio da COC solicitou que eu corrigisse provas de recuperação e fechasse notas (o cronograma estava atrasado por causa da greve) e, eu, o fiz! E, embora eu não tenha compartilhado isso com os colegas e nem tampouco reclamado sobre os meus direitos como mulher e como trabalhadora, assumi a tarefa porque entendia que era uma necessidade do Departamento e que eu deveria atender e corresponder, ainda que meu filho fosse recém-nascido, eu estivesse privada do sono e vivenciando outras questões próprias ao período puerperal.

Ministrei, por todos estes anos, as disciplinas obrigatórias História do Pensamento Geográfico e Teoria e Método em Geografia I sem dividir turmas com outro professor, com exceção do primeiro ano de

minha carreira em que dividi com o Prof Élvio. Sempre turmas lotadas no diurno e no noturno! Em muitos destes anos, eu preferi ministrar aulas no Anfiteatro, como muitos colegas também o fazem. Jamais reclamei ou me furtei a quaisquer destas demandas! Ao contrário, tenho um apreço enorme pelas aulas, pelos alunos e pela relação que construímos. Obviamente, não há aqui qualquer soberba ou pretensão de perfeição. Encaro todo semestre como um “baita” desafio e o frio na barriga é uma constante em todo recomeço. Contudo, honestamente, antes de me tornar mãe, eu conseguia realizar as tarefas com uma organização, disciplina e prontidão bastante difíceis de alcançar neste momento. Eu invejo o tempo que eu tinha antes.

Nas duas oportunidades em que me ausentei do Departamento para Pós-doutorado o fiz de forma em que minha saída correspondesse à metade do ano (segundo semestre), com retorno no final do primeiro semestre do ano seguinte, mas, de maneira que, anualmente, minha carga horária estivesse completa!

Quando voltei da Escócia, em 2017, após o pós-doutorado, para ser precisa em 8 de maio, em tempo de acompanhar meu pai que faleceu no dia 30 de maio, deixei de ministrar disciplina na Pós-graduação. Portanto nestes 14 anos de USP, fiquei, realmente, por dois anos sem ministrar disciplinas na Pós.

Entretanto, mesmo tendo saído em dois momentos diferentes para Pós Doc, jamais deixei de “carregar o piano”, como gostamos de dizer. Sempre cumpri a minha carga horária na Graduação.

Além disso, em que pese o fato de eu não ter ministrado disciplina na Pós-graduação, nos dois anos que corresponderam ao Pós Doc na Escócia, três semanas após o falecimento do meu pai eu já estava em trabalho de campo por vários dias com pesquisadores da Escócia que vieram à São Paulo. Eu os acompanhei em assentamentos de reforma agrária, em uma das usinas de açúcar da região de Araraquara, além de ter participado com eles de reuniões com lideranças e sindicalistas. Neste trabalho de campo foi a primeira vez que apresentei para assentados e outros camponeses os resultados de minha pesquisa de Pós-doutorado, com o conjunto de mapas recém finalizados. Uma emoção indescritível!!

Em 2018, ano seguinte ao meu regresso, recebi Kendra Briken, da Universidade de Strathclyde, como professora visitante, que ofereceu palestras e workshop, permanecendo conosco por um mês. Ela também teve participação na banca de meu aluno de doutorado, além de ter se reunido com os colegas do PPGH.

Em 2019, também recebi o Professor Brian Garvey, que supervisionou meu pós-doutorado na Escócia, para palestras e entrevistas.

Este foi o ano, também, em que realizei o lançamento do Atlas “Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia” na Europa, em sua versão em inglês, graças ao financiamento para sua tradução realizado pelo PPGH.

O lançamento foi feito na Escócia e na Alemanha. Na Escócia ele foi lançado na Universidade de Strathclyde em Glasgow, e, na Alemanha ele foi sediado pelo grupo ENSSER – “The European Network of Scientists for Social and Environmental Responsibility” em Berlim.

Desta forma, entendo que houve um equilíbrio nas diversas atividades por mim realizadas no âmbito da Pós-graduação e, também, da graduação.

Voltando à questão da carga horária: pela primeira vez, em 2020, ministrei uma carga-horária baixíssima. Acho que não é demais relembrar aos colegas o contexto em que isto se deu.

Como é de conhecimento de alguns, talvez até seja de todos, após o lançamento do Atlas “Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia” na Europa, em abril e maio de 2019, passei a ser “intimidada” pela pesquisa que realizava. Em junho de 2019 recebi indicação de lideranças de movimentos sociais para que eu evitasse os mesmos caminhos, para que eu alterasse os meus horários, para que alterasse a minha rotina, de forma a me proteger de possíveis ataques dos setores econômicos envolvidos com a temática sobre a qual eu me debruço.

Eu me perguntava: como uma mulher, mãe de dois filhos, única responsável pelas crianças e pela rotina das crianças poderia mudar algo na rotina? Os colegas mais próximos e os funcionários do DG sabem muito bem que até o período que antecedeu a pandemia, eu sempre chegava no Departamento – todos os dias – às 7h30 da manhã, após ter deixado as crianças na escola. Eu costumava “inaugurar” o estacionamento dos professores todas as manhãs.

Estas indicações para que eu evitasse os mesmos caminhos e rotina que aconteceram em junho de 2019, ocorreram em trabalho de campo realizado com os alunos (não é demais lembrar, que como

tantas mães do Departamento, deixei meus filhos por dias para realizar este e outros trabalhos de campo). Neste mesmo mês uma série de outras intimidações ao meu trabalho passaram a acontecer, especialmente após a maior rede de supermercados orgânicos da Escandinávia ter boicotado os produtos brasileiros, a partir do conhecimento do conteúdo do Atlas, lançado no mês anterior em Berlim.

Dentre outros ataques ao meu trabalho, destaco um artigo publicado por Xico Graziano no portal 365. Neste mesmo mês, eu tinha uma palestra a ser realizada em Chapecó, a convite do Ministério Público de Santa Catarina, que se comprometeu a fazer todo o meu traslado (hotel-aeroporto local da palestra) escoltada por seguranças.

Eu já estava bastante assustada e, em um final de manhã, coincidentemente, estávamos indo almoçar, eu e a Profa Ligia e encontramos a Profa Cleide. Na sequência encontramos, também, o Prof Wagner. Almoçamos todos juntos e eu contei-lhes o que estava havendo.

O Professor Wagner me disse: *“você não pode lidar com isto sozinha, você está em uma instituição! Vamos conversar com a Profa Maria Arminda.”* Ele então me pediu que eu reunisse e organizasse todas as informações em uma espécie de dossiê. A Profa Maria Arminda nos recebeu na mesma tarde. Eu disse a ela tudo o que estava ocorrendo e que estava considerando a possibilidade de ficar um tempo fora do país realizando um Pós-doutorado, ou em qualquer outra modalidade de inserção acadêmica. Ela me disse que achava que eu realmente deveria fazer isto, aconselhou-me a não viajar para Chapecó e se comprometeu a ligar para o reitor. No dia seguinte, após ter telefonado para o reitor, a Profa Maria Arminda telefonou para o Prof Wagner, dizendo que o reitor também achava importante que eu ficasse um tempo fora do país, também recomendava que eu não fosse para Chapecó e, finalmente, que o reitor ofereceu a guarda do campus para me acompanhar em todo o período que eu estivesse na USP.

Eu, entretanto, não quis aceitar a escolta da Guarda Universitária. Considerei que seria melhor eu me preservar psicologicamente e não deixar que isso tomasse um vulto muito grande em mim mesma. Eu precisava – e preciso – estar bastante íntegra para conduzir a criação de meus filhos em um ambiente saudável (física e psicologicamente falando).

De toda forma, foi um bálsamo ter recebido o apoio de muitos colegas do Departamento, da Diretora da FFLCH e do Reitor da USP.

Recebi também, algumas moções de apoio, dentre as quais eu destaco a do Fórum Nacional de Combate aos Impactos dos Agrotóxicos que tornou público o apoio a mim e à minha pesquisa.

Em agosto daquele ano, 2019, recebi um convite para ir à Bruxelas em dezembro para apresentar no Parlamento Europeu na “Conferência Aberta Sobre o Acordo Mercosul-União Europeia” os resultados de minha pesquisa.

Obviamente fiquei bastante honrada com o convite. E, obviamente, também fiquei temerosa. Todos nós sabemos como tem se constituído este momento político do país.

Em Bruxelas, em dezembro de 2019, ao ser recebida por alguns parlamentares e, especialmente, por um dos membros do Parlamento, eles mostraram-se extremamente preocupados com a minha situação. Eu disse especialmente a um deles, Paul-Emile Dupret, que me recebeu com sua família em sua casa: “veja, eu não fui efetivamente ameaçada”. E, ele me respondeu: “não precisa”. Insistiu para que eu não voltasse ao Brasil, colocou-me em contato com a Anistia Internacional, Revibra e outras redes de solidariedade e Direitos Humanos. Além, de, naquele momento, ter criado para mim uma conta alternativa de e-mail e outras indicações de comunicação alternativas.

Enfim, desde então eu tenho tentado me estruturar para me proteger e aos meus filhos.

É de conhecimento de todos que eu me programei para viajar em março de 2020 e, por isso, no primeiro semestre de 2020, não me foram atribuídas disciplinas. Isto foi conversado com a COC (da qual eu também faço parte).

Não viajei em março do ano passado, como todos sabem, por causa da pandemia.

Me estruturei, então, para viajar em setembro.

Em agosto de 2020, na véspera do Dia dos Pais, fomos assaltados em casa. Foi bastante difícil!! Deixamos a casa no dia seguinte! Ficamos hospedados temporariamente em casa de parentes e foi nesta condição que eu “preparei” meu pedido de afastamento apresentado, obviamente, em cima da hora no Conselho de setembro.

Levaram meu computador. Era um laptop antigo de baixíssimo valor, mas que tinha todo o meu banco de dados. Felizmente eu tinha um “backup” em outro local, em um HD externo escondido, que não foi encontrado.

No dia seguinte ao assalto, após ter passado uma parte da noite presa no banheiro e, posteriormente, na delegacia, um parente me perguntou se o assalto poderia ter a ver com meu trabalho. Nunca foi novidade que não tenho o hábito de deixar os meus arquivos nas nuvens. Honestamente essa hipótese nem passou pela minha cabeça no dia do assalto. E, realmente não sei se tem relação com o meu trabalho. Talvez não tenha. Mas, jamais saberei.

Desde então estou morando com meus dois filhos em um local emprestado e improvisado na expectativa de poder ficar um tempo fora do Brasil o quanto antes.

Em 2020 publiquei, em parceria com Immo Fiebrig e Pablo Nepomuceno, dois artigos no *Research Gate* sobre a correspondência espacial entre suinocultura e Covid-19. Os artigos tratam da hipótese, ainda não comprovada, mas já discutida por outros pesquisadores, de que a criação intensiva de animais possa ser um dos veículos de propagação da doença. Um destes artigos foi posteriormente publicado no “Le Monde Diplomatique Brasil” o outro está submetido à revista *Confins*. Publicamos um terceiro artigo, em janeiro de 2021, na edição especial do *Le Monde Diplomatique Brasil* intitulada “Pandemia e Agronegócio”. Em função destes artigos a Associação Brasileira dos Produtores de Proteína Animal enviou um e-mail para mim, com cópia para a Coordenação do PPGH e para o Reitor da USP afirmando que eu não poderia tecer tais hipóteses, num absoluto tom de intimidação. A Embrapa também emitiu uma nota “técnica” sobre este artigo.

Há cerca de três semanas, após ter dado uma entrevista ao *Jornal Nacional*, Xico Graziano novamente voltou a fazer ataques diretos ao meu trabalho, tentando desqualificá-lo.

Este tem sido o cotidiano de meu trabalho e de outros tantos colegas envolvidos com este tipo de temática.

A Agência Pública está fazendo uma série de reportagens, podcasts, sobre pesquisadores que estão sendo perseguidos e, ao dar-lhes uma entrevista na semana passada, me dei conta do peso que tem sido lidar com todas estas esferas ao mesmo tempo.

Bem, estes são os motivos pessoais que me movem!

Acho que os motivos profissionais já são mais do que conhecidos pelos colegas do Departamento e estão suficientemente descritos e documentados no Pedido de Afastamento que apresentei ao Conselho no último dia 10 de fevereiro.

Mas, para aqueles que não sabem, concorri a uma bolsa na Universidade Livre Bruxelas em novembro de 2020 e a conquistei! O início está previsto para 01 de abril de 2021. Penso que ela será um passo importante para minha pesquisa, mas que também terá importância para o Departamento.

A resposta positiva para este posto chegou no dia seguinte ao Conselho de dezembro. Perguntei, à Secretaria do DG se eu poderia apresentar o pedido no Conselho Extraordinário de Janeiro, mas o pedido não pôde ser apresentado em função do teor daquele Conselho. Então, esperei que novos documentos viessem e os apresentei juntamente com o pedido no dia que antecedeu o Conselho de fevereiro.

Me comprometi junto à COC, em uma conversa com o Prof Eduardo Giroto, a ministrar aulas no 1º Semestre de 2021. E me comprometi, após ter conversado com o funcionário Frederico, do RH da FFLCH e ter sido informada de que não havia incompatibilidade administrativa em me afastar e ministrar disciplinas neste primeiro semestre, uma vez que as disciplinas serão ministradas remotamente em função da pandemia. Nesta oportunidade, início de dezembro de 2020, o funcionário me informou que vários professores da FFLCH se afastaram no segundo semestre de 2020 nesta mesma condição que eu havia solicitado.

Eu sei da sobrecarga a que todos estamos expostos!! Jamais quis sobrecarregar qualquer colega!!

Infelizmente a universidade tem se tornado um ambiente duro, competitivo e machista.

Dei minhas aulas “online” no segundo semestre de 2020 às 21h20 com meu filho mais velho do meu lado! Foi muito duro! Dei as aulas todas síncronas!! Com exceção de duas em que convidei as profas Glória e Rita para ministrarem palestras. Nas demais aulas, eu vestia o meu pijama com as crianças e as colocava na cama! Após eles adormecerem, eu me vestia novamente para dar minha aula. O meu filho mais velho, entretanto, muitas vezes não dormia. Meus alunos são prova de que ele ficava até a aula acabar ao meu lado.

Durante todo o ano passado dividi meus dois equipamentos: celular e computador entre meus dois filhos, para que pudessem assistir suas aulas on-line. Fui também professora deles! Toda a alfabetização do meu caçula ficou sob minha responsabilidade. Não consegui, obviamente, como ainda não estou conseguindo, atender às reuniões da CCP e do Conselho (eu era membro até dezembro de 2020).

Está sendo muito duro, sobretudo para as mulheres, lidar com a agora “tripla ou quádrupla” jornada de trabalho.

Sinceramente, espero que o rolo compressor neoliberal que tenta desmontar esta Universidade não nos faça ficar uns contra os outros. Penso que nós, mais do que ninguém, sabemos que é o que normalmente acontece quando os trabalhadores são colocados em seu limite.

Esta carta, mais do que qualquer outra intenção, tem o objetivo de poder expor os meus motivos e buscar solidariedade dos colegas com relação ao meu pedido de afastamento.

Sempre penso que tem fases da vida em que nos doamos mais ao trabalho e outras fases em que podemos doar menos.

Já que não temos mais os nossos cafés e nem a nossa “rampa” e, como também, não fui ouvida pelo Conselho em fevereiro, achei que uma carta aberta seria a melhor forma de expor aquilo que eu penso e aquilo que me move.

Tenho prova de todas as informações que menciono nesta carta. Desde o Boletim de Ocorrência até as cartas e artigos intimidatórios.

Meu currículo lattes está atualizado e qualquer colega pode consultar as minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Posso garantir que foram inúmeras, e que talvez tenham tomado de mim mais do que eu pudesse dar.

Peço desculpas pelo tamanho da carta. É uma carta-desabafo de um momento em que não podemos nos encontrar.

Com profundo carinho e gratidão pelo Departamento de Geografia da USP que foi e é, sem dúvida, uma grande estrutura de minha formação como pessoa, despeço-me dos colegas e coloco-me à disposição para conversar e prestar quaisquer esclarecimentos.

Larissa Mies Bombardi.