



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E
SOCIEDADE**

LINHA III: ENSINO, SOCIEDADE E AMBIENTE

DONIZETE MOREIRA SOARES

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E A HERANÇA MALDITA DE FHC:
UMA TRAJETÓRIA CRÍTICA DE AVANÇOS E RETROCESSOS**

**CAETITÉ- BA
2024**

DONIZETE MOREIRA SOARES

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E A HERANÇA MALDITA DE FHC:
UMA TRAJETÓRIA CRÍTICA DE AVANÇOS E RETROCESSOS**

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, na linha de Pesquisa III (Ensino, Sociedade e Ambiente), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Wagnervalter Dutra Júnior.

CAETITÉ- BA

2024



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Autorização Decreto nº 9237/85, DOU 12/07/95. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE



FOLHA DE APROVAÇÃO

" A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E A HERANÇA MALDITA DE FHC:
UMA TRAJETÓRIA CRÍTICA DE AVANÇOS E RETROCESSOS"

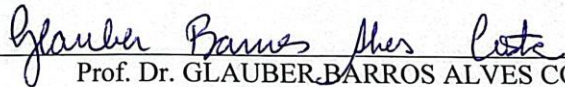
DONIZETE MOREIRA SOARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS – DCH VI - UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada em 16 de dezembro de 2024, com nota 9,0.



Prof. Dr. WAGNERVALTER DUTRA JUNIOR
Orientador – PPGELS – UNEB – DCH – Campus VI
Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe



Prof. Dr. GLAUBER BARROS ALVES COSTA
Examinador Interno – PPGELS – UNEB
Doutor em Educação



Prof. Dr. DOMINGOS RODRIGUES DA TRINDADE
Examinador Externo
Doutor em Educação pela Universidade de Brasília

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5 / 918

S676e Soares, Donizete Moreira

A educação do campo no Brasil e a herança maldita de FHC: uma trajetória crítica de avanços e retrocessos / Donizete Moreira Soares. – Caetité, 2024.

84 f.

Orientador: Wagnervalter Dutra Júnior.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia.

Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, Campus VI. 2024.

Contém referências.

1. Educação do Campo - Brasil. 2. Educação e Estado – Brasil. 3. Camponeses – Educação – Brasil. 4. Educação do Campo – Aspectos sociais – Brasil. 5. Educação Campo - Aspectos políticos – Brasil. 6. Movimentos sociais - Brasil. 7. Camponeses – Brasil – Condições sociais. I. Dutra Júnior, Wagnervalter. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus VI. III. Título.

CDD: 370.917340981

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, Osmar Ramos Soares e Celina Moreira Soares, por terem me proporcionado a vida e por sempre acreditarem no meu potencial. Agradeço pelo amor incondicional, pelo apoio incansável e pelos ensinamentos valiosos que me guiaram até aqui.

Que este trabalho seja uma homenagem ao sacrifício de vocês e à esperança de um futuro melhor para todos que, como nós, acreditam no poder transformador da educação.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, em sua infinita generosidade, por me conceder vida, saúde e esperança.

Em segundo lugar, agradeço à minha família, que diariamente me motivou a seguir em frente, com a cabeça erguida, sem esquecer da minha identidade história e minha origem camponesa.

À minha esposa, Telma Rebouças, pela paciência e compreensão das minhas ausências da atenção cotidianas.

À minha filha, Ana Júlia, que, apesar de ainda ser tão criança, entendia minhas indisponibilidades e falta de tempo e motivação para brincarmos juntos, construirmos suas casas de bonecas e irmos à praça.

À minha enteada, Alice Cristine, pela completude que trouxe à nossa família.

Agradeço aos meus pais, Osmar Ramos (Seu Mário) e Celina Moreira, pela concepção da vida, pelo apoio e pela crença em meus esforços. Em especial, à minha mãe, que, mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar, sempre acreditou que seus filhos deveriam ir para a escola.

Aos poucos colegas e amigos de caminhada que restaram, agradeço a André Lima Carlos, Alan e Gilvane Caldas pelos trocadilhos de ideias, informações e apoio. Agradeço também pela parceria; juntos fomos os últimos a encerrar as turmas na esperança de vislumbra outros horizontes.

Por último, quero agradecer aos meus mestres, que contribuíram com seus ensinamentos, orientações e correções para que esta pesquisa atingisse seus objetivos com esmero e precisão. Nesse mesmo espírito, agradeço a todos os componentes do PPGELS e da UNEB, campus IV Caetité/BA.

EPÍGRAFE

Os homens da Terra

Vinícius de Moraes

Em homenagem aos trabalhadores da terra do Brasil, que enfim despertam e cuja luta ora se inicia.

Senhores Barões da terra. Preparai vossa mortalha. Porque desfrutais da terra. E a terra é de quem trabalha. Bem como os frutos que encerra.

Senhores Barões da terra. Preparai vossa mortalha. Chegado é o tempo da terra. Não há santo que vos valha. Não a foice contra a espada. Não o fogo contra a pedra. Não o fuzil contra a enxada— União contra granada— Reforma contra metralha!

Senhores Donos da Terra. Juntai vossa rica tralha. Vosso cristal, vossa prata. Luzindo em vossa toalha. Juntai vossos ricos trapos.

Senhores Donos da terra. Que os nossos pobres farrapos. Nossa juta e nossa palha. Vêm vindo pelo caminho. Para manchar vosso linho. Com o barro da nossa guerra: E a nossa guerra não falha!

Nossa guerra forja e funde. O operário e o camponês. Foi ele quem fez o forno. Onde assa o pão que comeis. Com seu martelo e seu forno. Sua lima e sua torquês. Foi ele quem fez o forno. Onde assa o pão que comeis

Nosso pão de cada dia. Feito em vossa padaria. Com trigo que não colheis. Nosso pão que forja e funde. O camponês e o operário. No forno onde coze o trigo. Para o pão que nos vendeis. Nas vendas do latifúndio. Senhor latifundiário!

Senhor Grileiro de terra. É chegada a vossa vez. A voz que ouvis e que berra. É o brado do camponês. Clamando do seu calvário Contra a vossa mesquinhez. O café vos deu o ouro. Com que encheis vosso tesouro

A cana vos deu a parta. Que reluz em vosso armário O cacau vos deu o cobre Que atirais no chão do pobre. O algodão vos deu o chumbo. Com que matais o operário: É chegada a voz vez Senhor latifundiário!

Em toda parte, nos campos. Junta-se à nossa outra voz Escutai, Senhor dos campos, Nós já não somos mais sós. Queremos bonança e paz, Para cuidar da lavoura, Colher o milho que doura.

Queremos que a terra possa, Ser tão nossa quanto vossa, Porque a terra não tem dono, Senhores Donos de Terra. Queremos plantar no outono, Para ter na primavera, Amor em vez de abandono, Fartura em vez de miséria.

Queremos paz, não a guerra, Senhores Donos de Terra... Mas se ouvidos não prestais, Às grandes vozes gerais, Que ecoam de serra em serra, Não há santo que vos valha: Não a foice contra a espada Não o fogo contra a pedra, Não o fuzil contra a enxada:— Granada contra granada— Metralha contra metralha!

E a nossa guerra é sagrada. A nossa guerra não falha!

Resumo

A Educação do Campo no Brasil representa uma resposta crítica à exclusão histórica das populações rurais dos sistemas educacionais predominantes, que têm se centrado nas realidades urbanas e industriais. Essa abordagem educacional nos permite compreender as especificidades culturais, econômicas e sociais das comunidades rurais, promovendo uma formação que integre os saberes locais e as práticas do campo. No entanto, o caminho para sua consolidação tem sido marcado por avanços e retrocessos, especialmente nos últimos 30 anos, período em que diferentes governos ora fortaleceram, ora enfraqueceram essa modalidade educacional. Este trabalho tem como objetivo analisar o processo histórico de luta e resistência dos movimentos sociais na consolidação das políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Nesse contexto, destaca-se o governo de Fernando Henrique Cardoso como um marco de inflexão, cuja política de concessões ao grande capital internacional criou armadilhas que favoreceram a mercantilização da educação e a diminuição do papel do Estado na oferta educacional. Sob o discurso da modernização e da eficiência administrativa, consolidou-se uma lógica neoliberal que abriu espaço para a precarização da educação pública e impôs desafios à Educação do Campo, exigindo dos movimentos sociais estratégias constantes de resistência para garantir sua continuidade e expansão. Essa trajetória reflete a "herança maldita" deixada pelas políticas de FHC, que, ao subordinar o Estado aos interesses do mercado, comprometeram avanços estruturais na Educação do Campo e fortaleceram mecanismos que dificultam sua consolidação como política pública permanente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória do tipo bibliográfica, em que o objeto de estudo é abordado a partir de referências específicas do processo histórico, traçando o percurso dos movimentos sociais do campo em sua luta pela educação camponesa. Para uma compreensão mais aprofundada da temática proposta, estruturou-se em três partes centradas em elementos fundamentais, onde foi permitida uma análise crítica que vai além do progresso educacional, explorando as complexidades inerentes à relação entre a educação e o campo, em contraponto à tradicional perspectiva urbana. A presente pesquisa evidenciou que, apesar das adversidades, as lutas dos movimentos sociais foram fundamentais para a consolidação das políticas públicas de Educação do Campo. Contudo, o futuro dessa modalidade de ensino depende da capacidade de articulação entre os movimentos sociais e a construção de políticas públicas que promovam uma educação crítica, inclusiva e contextualizada. Principalmente tornando essa uma política de Estado e não política de governos. Como sugere Gomes (2024), o futuro da Educação do Campo dependerá da capacidade de articulação entre movimentos sociais e políticas públicas inclusivas, que promovam uma educação contextualizada e crítica para as populações rurais. O fortalecimento das políticas neoliberais, especialmente a partir do governo de Michel Temer, com o projeto "Uma Ponte para o Futuro", exemplifica como as práticas de austeridade fiscal limitaram os investimentos sociais, prejudicando diretamente a educação pública e, em especial, a Educação do Campo. Medidas acentuaram a desvalorização das populações

rurais, ao tratar a educação como um serviço a ser prestado de acordo com as demandas do mercado, em vez de um direito a ser garantido pelo Estado. Esse contexto de desfinanciamento das políticas sociais criou barreiras significativas para a implementação de uma educação contextualizada, deixando as populações rurais à mercê de um sistema educacional que não atende suas necessidades específicas. Diante desse panorama, a Educação do Campo no Brasil continua sendo um espaço de disputas e resistências. Embora os movimentos sociais tenham conquistado avanços significativos ao longo das últimas três décadas, o contexto político e econômico atual impôs novos desafios. Para que a Educação do Campo possa se consolidar como um espaço de emancipação e transformação, será necessário o fortalecimento das mobilizações sociais, a garantia de maior participação das comunidades rurais na formulação das políticas públicas e a promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural e social do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo; Neoliberalismo; Política; Movimentos sociais; Resistência.

Resumen

La Educación del Campo en Brasil representa una respuesta crítica a la exclusión histórica de las poblaciones rurales de los sistemas educativos predominantes, los cuales han estado centrados en las realidades urbanas e industriales. Este enfoque educativo permite comprender las especificidades culturales, económicas y sociales de las comunidades rurales, promoviendo una formación que integre los saberes locales y las prácticas del campo. Sin embargo, el camino hacia su consolidación ha estado marcado por avances y retrocesos, especialmente en los últimos 30 años, período en el que distintos gobiernos han fortalecido o debilitado esta modalidad educativa. Este trabajo tiene como objetivo analizar el proceso histórico de lucha y resistencia de los movimientos sociales en la consolidación de políticas públicas dirigidas a la Educación del Campo. En este contexto, destaca el gobierno de Fernando Henrique Cardoso como un punto de inflexión, cuya política de concesiones al gran capital internacional creó trampas que favorecieron la mercantilización de la educación y la reducción del papel del Estado en la oferta educativa. Bajo el discurso de modernización y eficiencia administrativa, se consolidó una lógica neoliberal que abrió espacio a la precarización de la educación pública e impuso desafíos a la Educación del Campo, exigiendo estrategias constantes de resistencia por parte de los movimientos sociales para garantizar su continuidad y expansión. Esta trayectoria refleja la "herencia maldita" dejada por las políticas de FHC, que, al subordinar el Estado a los intereses del mercado, comprometieron avances estructurales en la Educación del Campo y fortalecieron mecanismos que dificultan su consolidación como una política pública permanente. Se trata de una investigación cualitativa y exploratoria de tipo bibliográfico, en la que el objeto de estudio se aborda a partir de referencias

específicas del proceso histórico, trazando el recorrido de los movimientos sociales del campo en su lucha por la educación campesina. Para una comprensión más profunda de la temática propuesta, el estudio se estructura en tres partes centradas en elementos fundamentales, lo que permite un análisis crítico que va más allá del progreso educativo y explora las complejidades inherentes a la relación entre educación y campo, en contraposición a la tradicional perspectiva urbana. La presente investigación evidenció que, a pesar de las adversidades, las luchas de los movimientos sociales fueron fundamentales para la consolidación de las políticas públicas de Educación del Campo. Sin embargo, el futuro de esta modalidad educativa depende de la capacidad de articulación entre los movimientos sociales y la construcción de políticas públicas que promuevan una educación crítica, inclusiva y contextualizada. Principalmente, es necesario que esta se convierta en una política de Estado y no solo en una política de gobierno. Como sugiere Gomes (2024), el futuro de la Educación del Campo dependerá de la capacidad de articulación entre los movimientos sociales y políticas públicas inclusivas que fomenten una educación contextualizada y crítica para las poblaciones rurales. El fortalecimiento de las políticas neoliberales, especialmente a partir del gobierno de Michel Temer con el proyecto “Una Puente para el Futuro”, ejemplifica cómo las prácticas de austeridad fiscal limitaron las inversiones sociales, perjudicando directamente la educación pública y, en particular, la Educación del Campo. Estas medidas acentuaron la desvalorización de las poblaciones rurales, al tratar la educación como un servicio a ser ofrecido según las demandas del mercado en lugar de un derecho garantizado por el Estado. Este contexto de desfinanciamiento de las políticas sociales creó barreras significativas para la implementación de una educación contextualizada, dejando a las poblaciones rurales a merced de un sistema educativo que no responde a sus necesidades específicas. Ante este panorama, la Educación del Campo en Brasil sigue siendo un espacio de disputas y resistencias. Aunque los movimientos sociales han logrado avances significativos en las últimas tres décadas, el contexto político y económico actual ha impuesto nuevos desafíos. Para que la Educación del Campo pueda consolidarse como un espacio de emancipación y transformación, será necesario fortalecer las movilizaciones sociales, garantizar una mayor participación de las comunidades rurales en la formulación de políticas públicas y promover una educación que valore la diversidad cultural y social del campo.

PALABRAS CLAVE: Educación del Campo; Neoliberalismo; Política; Movimientos Sociales; Resistencia

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

MAMIN: Bahia Mineradora

CEB: Câmara de Educação Básica

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNEC: Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

CF: Constituição Federal

CONAE: Conferência Nacional de Educação

CONTAG: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPT: Comissão Pastoral da Terra

ENERA: Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FMI: Fundo Monetário Internacional

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GINI: Índice de Gini

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMS: Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

MPF: Ministério Público Federal

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MSPdoC: Movimentos Sociais Populares do Campo

OMC: Organização Mundial do Comércio

PPGELS: Programa de Pós-Graduação em Educação e Linguagem

PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI: Programa Universidade para Todos

RBEC: Revista Brasileira de Educação do Campo

SESC: Serviço Social do Comércio

SESI: Serviço Social da Indústria

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAE: Serviço Nacional de Aprendizagem Especial

SESCOOP: Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SEST: Serviço Social do Transporte

TCU: Tribunal de Contas da União

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

UNICEP: Universidade Central Paulista

Sumário

1 INTRODUÇÃO	6
2 METODOLOGIA	9
CAPÍTULO I	13
CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DA TERRA NO BRASIL	13
1.1 A POSSE DA TERRA NO BRASIL.....	13
1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	23
1.3 MOVIMENTOS SOCIAIS: ORGANIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO.....	28
1.4 MOVIMENTOS SOCIAIS: FORÇA E TEIMOSIA EM PROL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	34
CAPÍTULO II	38
EDUCAÇÃO DO CAMPO À LUZ DO NEOLIBERALISMO	38
2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O NEOLIBERALISMO.....	38
2.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS.....	43
2.2.1. Reformas Estruturais e Neoliberalismo:	43
2.3. PROBLEMAS DO CAMPO E O PROJETO NEOLIBERAL DE FHC.....	47
2.4. HARMONIZANDO CONFLITOS: AS ESTRATÉGIAS DE MITIGAÇÃO DE FHC PARA ACALMAR A RESISTÊNCIA DOS MOVIMENTOS POPULARES DO CAMPO.....	50
CAPÍTULO III	56
A ARMADILHA CONTRA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	56
3. POLÍTICAS DE FHC E O FAVORECIMENTO DO AGRONEGÓCIO	56
3.1. O AVANÇO DO AGRONEGÓCIO NO CAMPO BRASILEIRO.....	58
3.2. EDUCAÇÃO E MERCADO - OS OBSTÁCULOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	61
3.3 UMA REFLEXÃO DA ATUALIDADE.....	64
3.3.1. O Projeto “Uma Ponte para o Futuro” e o Fortalecimento do Capitalismo	67
3.3.2. Políticas Armamentistas e a Violência no Campo	68
3.3.3. O Papel da Bancada Evangélica no Cenário Político	69
3.3.4. A Inércia dos Movimentos Sociais e os Desafios da Educação do Campo	72

3.3.4 Mães do Agro e a Educação: A Invasão Escolar para Naturalizar o Agronegócio	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
Referência bibliográfica.....	

1 INTRODUÇÃO

Durante a década de 1990, o Brasil vivenciou avanços significativos na educação voltada às comunidades rurais, impulsionados pelas lutas históricas dos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC). A proposta da Educação do Campo emergiu como uma resposta às demandas dessas populações, historicamente marginalizadas por políticas educacionais que não levavam em conta suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Com forte apoio de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e em articulação com a sociedade civil, a Educação do Campo consolidou-se como um campo de resistência, propondo um modelo educacional alternativo que valoriza as realidades e necessidades do campesinato (Caldart, 2012).

A Educação do Campo no Brasil representa uma resposta crítica à exclusão histórica das populações rurais dos sistemas educacionais predominantes, que têm se centrado nas realidades urbanas e industriais. Essa abordagem educacional busca reconhecer e valorizar as especificidades culturais, econômicas e sociais das comunidades rurais, promovendo uma formação que integre os saberes locais e as práticas do campo. Além de expandir o acesso à educação, a Educação do Campo procura construir um modelo que respeite e potencialize o modo de vida campesino, enfrentando desafios significativos em sua implementação. Esses desafios incluem a resistência às políticas públicas que frequentemente desconsideram as particularidades do campo, refletindo um cenário de disputas e avanços intermitentes na educação rural (Santos et al., 2021).

O surgimento dessas práticas nas últimas duas décadas estabeleceu um novo referencial para as discussões e mobilizações populares, ancorado na tradição da Educação Popular e nas lutas históricas das populações rurais. Esse contexto intensificou o debate sobre a Educação do Campo, revelando a insuficiência das respostas do Estado às propostas, demandas e necessidades específicas dessa modalidade educacional. Apesar dos avanços promovidos por movimentos sociais e da formulação de políticas públicas, ainda há uma lacuna significativa entre as necessidades reais das comunidades rurais e a efetividade das políticas implementadas (Santos et al., 2020).

A relação entre o Estado e a Educação do Campo revela um quadro de disputas ideológicas. Enquanto alguns governos demonstram abertura para o diálogo com os

movimentos sociais e para a construção de políticas mais inclusivas, outros adotam posturas que reforçam a centralidade de uma educação padronizada, urbana e desvinculada das realidades rurais. Esses embates refletem uma luta contínua pela afirmação do direito à educação contextualizada e pela defesa do campo como um espaço legítimo de vida, cultura e produção de conhecimento (Molina, 2016).

Através das mobilizações, das lutas e da história desses agentes sociais, os espaços de debate foram ampliados, e leis específicas para a Educação do Campo foram estabelecidas. Apesar da necessidade de uma contínua resistência frente às políticas frágeis de Educação do Campo vigentes no país, as lutas anteriores desempenharam um papel fundamental ao dar os primeiros passos nessa área. Assim, os MSPdoC se posicionam para repensar a educação pública a partir de suas realidades e contextos, levando em consideração suas conexões com a cultura específica, suas percepções de tempo, espaço, ambiente e modos de vida de cada povo (Brasil, 2002; Paraná, 2006).

Fernandes (2006) afirma que a educação na reforma agrária representa parte integrante da Educação do Campo, vista como um processo em constante construção, incorporando uma política que considera a educação essencial para o desenvolvimento rural. Ainda segundo Fernandes, o modelo econômico atual predominante no campo – o agronegócio – não trata a educação como uma política pública, pois se baseia nos princípios do capitalismo agrário, promovendo a Educação Rural através de várias instituições. Em contrapartida, a Educação do Campo é fundamentada nos princípios do paradigma da questão agrária, com os camponeses desempenhando um papel central no processo.

Com base nessas observações, é possível reconhecer a importância fundamental da Educação do Campo para a comunidade rural. A concepção de educação discutida e reivindicada pelos movimentos sociais do campo para as comunidades camponesas se diferencia significativamente do modelo proposto pela Educação Rural. A luta desses movimentos visa à implementação de uma educação básica específica para o campo, que atenda às particularidades das comunidades rurais.

Nesse contexto é coerente ressaltar que o processo de implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos, especialmente diante das oscilações políticas dos diferentes governos ao longo dos últimos anos, que impactam

diretamente a continuidade e eficácia das ações voltadas para essa população. As políticas educacionais para o campo têm sido marcadas por avanços e retrocessos, dependendo das prioridades governamentais e das tensões entre o modelo hegemônico de educação urbana e as demandas específicas das comunidades rurais (Molina, 2019).

A motivação para a realização do presente estudo se deve ao fato do tema da Educação do Campo me fascinar profundamente, pois sou fruto dessa realidade. Nascido e criado no campo, filho de camponeses, tenho uma compreensão íntima dos desafios enfrentados pelas escolas rurais. Além disso, tive a oportunidade de vivenciar essa realidade academicamente, pois parte dos meus estudos foram realizados em escolas da zona rural. Atualmente, trabalho como profissional da educação em duas instituições localizadas no campo. Uma delas é oficialmente reconhecida como escola do campo, enquanto a outra, apesar de não ter essa classificação, atende exclusivamente à comunidade rural. Essa experiência dupla, tanto como aluno quanto como educador, me permite vislumbrar a complexidade e a riqueza da educação no campo, reforçando minha paixão por contribuir para o desenvolvimento dessas comunidades.

Assim, a presente dissertação apresenta o seguinte problema de pesquisa: de que forma as lutas dos movimentos sociais contribuíram para a construção e consolidação das políticas públicas de Educação do Campo no Brasil, e como essas estratégias de resistência se adaptaram e reagiram às diferentes práticas e abordagens políticas adotadas pelos governos ao longo desses últimos 30 anos? Com base nesse problema, o trabalho tem por objetivo analisar o processo histórico das lutas promovidas pelos movimentos sociais para a consolidação das políticas públicas de Educação do Campo, bem como suas estratégias de resistência frente às diferentes abordagens e práticas políticas dos governantes nas últimas três décadas.

Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos: Refletir sobre a posse da terra no Brasil e o papel dos movimentos sociais na promoção e defesa da Educação do Campo, identificando suas estratégias de mobilização e resistência frente às mudanças nas gestões governamentais; analisar as diferentes abordagens políticas dos governantes em relação à Educação do Campo, avaliando o impacto dessas políticas nas comunidades rurais e nos processos educativos; e examinar o desenvolvimento das políticas públicas de Educação do Campo no Brasil ao longo

dos últimos 30 anos, destacando os principais avanços e retrocessos frente a instituição do neoliberalismo.

2 METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória do tipo bibliográfica, em que o objeto de estudo é abordado a partir de referências específicas do processo histórico, traçando o percurso dos movimentos sociais do campo em sua luta pela educação camponesa.

Segundo Minayo (2010), a metodologia qualitativa envolve reflexões epistemológicas sobre o objeto de estudo, além de englobar o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e a busca por respostas às perguntas específicas do pesquisador. Para a autora, a pesquisa qualitativa não se propõe a determinar o que é certo ou errado, mas sim a explorar o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes. Essa abordagem permite um mergulho mais profundo nas relações, processos e fenômenos, os quais não podem ser simplesmente reduzidos a variáveis mensuráveis. A escolha desse método foi fundamental para investigar adequadamente o objetivo do estudo.

Foram consultadas as bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e Google Acadêmico, além da Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC). O recorte temporal adotado abrange o período de 2000 a 2024, permitindo uma análise abrangente da trajetória e evolução da temática proposta. Os trabalhos selecionados para análise foram inicialmente filtrados pelos títulos e, em seguida, pela leitura dos resumos, com o objetivo de identificar se abordavam o objeto de estudo proposto.

A obtenção dos dados foi realizada por meio de uma busca cuidadosa e sistemática de artigos que abordassem a temática específica da pesquisa. Foram utilizadas palavras-chave relevantes como “Educação do Campo”, “Movimentos Sociais”, “Lutas e Resistências”, “Políticas Neoliberais”, com o objetivo de identificar estudos que abordassem a trajetória da Educação do Campo e, conseqüentemente, possibilitasse a identificação dos avanços e retrocessos nesse âmbito.

A escolha dos artigos baseou-se em critérios de relevância, qualidade científica e contribuição para o campo educacional. Após essa seleção, os textos escolhidos

foram lidos na íntegra, e uma análise detalhada foi realizada para extrair informações relevantes sobre as concepções da trajetória da Educação do Campo.

Para uma compreensão mais aprofundada da temática proposta, elaborou-se três capítulos centrados em elementos fundamentais, onde foi permitida uma análise crítica que vai além do progresso educacional, explorando as complexidades inerentes à relação entre a educação e o campo, em contraponto à tradicional perspectiva urbana.

No primeiro capítulo, aprofundou-se a contextualização histórica da posse da terra no Brasil, bem como dos movimentos sociais do campo voltados para a educação, destacando as mudanças significativas ao longo do tempo. Foram exploradas as estratégias políticas e mobilizações que moldaram esses movimentos, analisando como as demandas por direitos e políticas educacionais específicas evoluíram em resposta às transformações sociais. Textos e trabalhos sobre o tema foram examinados para fornecer uma compreensão mais detalhada das táticas adotadas pelos movimentos sociais para enfrentar desafios e promover mudanças no cenário da educação do campo.

No segundo capítulo deste trabalho, realizou-se uma análise crítica das políticas neoliberais implementadas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, destacando seus impactos negativos em favor do grande capital. Além disso, são examinadas as políticas sociais mitigatórias e as chamadas políticas públicas superficiais adotadas nesse período. Aborda-se também o que denominamos como “armadinhas de FHC”, ou seja, as manobras feitas em detrimento da facilitação para o avanço das concessões em benefícios do mercado e das privatizações. Nesse contexto, aborda-se ainda o que pode ser considerado um avanço educacional, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Contudo, o foco principal recai sobre a análise detalhada dos conflitos emergentes no cenário rural, revelando as tensões e desafios enfrentados nesse espaço.

Além disso, foram destacadas críticas relacionadas à falta de implementação de uma educação específica para o campo, conforme exigido pelos movimentos populares da época. Essa análise proporcionará uma compreensão mais aprofundada das complexidades que envolvem a interseção entre políticas educacionais, desafios

no campo e expectativas dos movimentos sociais, oferecendo uma visão crítica e contextualizada desse período.

No terceiro capítulo, foram elencadas críticas à trajetória das políticas educacionais mitigatórias na Educação do Campo nas últimas três décadas, situando-as no contexto mais amplo do projeto de fortalecimento do capitalismo, como exemplificado pelo projeto "Uma Ponte para o Futuro". Também foram feitas reflexões sobre os mecanismos de sustentação do agronegócio e sua ocupação dos espaços rurais, analisando seus impactos ao longo do tempo na vida das comunidades do campo, sobretudo diante das políticas neoliberais, armamentistas. Neste capítulo E uma ponte relacionando as esse contexto a herança das armadilhas políticas do governo de FHC. Além disso, as políticas armamentistas e suas influências no cenário político recente foram abordadas.

Por fim, foram examinados o papel e a influência significativa da bancada evangélica no cenário político, entendendo como suas posições ideológicas têm moldado e influenciado as políticas educacionais no contexto da Educação do Campo. Acrescentou-se ainda a análise da inércia dos movimentos sociais durante os governos progressistas. Essa abordagem abrangente permitirá uma compreensão mais completa e contextualizada das complexas interações políticas que moldaram a trajetória educacional nos últimos tempos.

O produto deste trabalho se concretiza na forma de um documentário. Nele, três professores de diferentes instituições de ensino e formação refletem sobre a defesa e promoção da educação do/no campo. Cada professor traz para o debate as experiências de Educação do Campo de suas respectivas instituições. Além disso, o documentário apresenta análises e reflexões que oferecem uma visão crítica e construtiva sobre a história da Educação do Campo e como ela deve ser conduzida e implementada.

O documentário também aborda as conjecturas dos professores sobre os progressos e retrocessos observados nos últimos anos, bem como suas expectativas para o futuro da Educação do Campo no Brasil. Desta forma, o produto proporciona uma compreensão abrangente e contextualizada das dinâmicas educacionais no meio rural, destacando tanto os desafios enfrentados quanto as perspectivas de avanço.

Na primeira abordagem do vídeo, a professora Sidnéia Santos de Oliveira e Santos¹, traça um percurso histórico das lutas pela Educação do Campo, ressaltando a importância dos movimentos populares na afirmação de um modelo educativo próprio para o campo e na conquista de direitos políticos e sociais.

No segundo momento, a professora Rita Malheiro², representante do Colégio Estadual do Campo Pedro Atanásio Garcia, no distrito de Maniaçu/Caetité, apresenta a instituição e compartilha as experiências da Educação do Campo desenvolvidas naquele colégio em parceria com as comunidades dos seus alunos e diversas entidades de ensino e pesquisa, locais e estaduais.

Por fim, o professor Fábio dos Santos Teixeira³ aborda o processo de reconhecimento do Colégio Estadual do Campo de Mutãs e destaca seus projetos com características voltadas para a contextualização de Educação do Campo. Ele compartilha sua experiência pessoal com a realidade rural, discorrendo sobre questões políticas e públicas que impactam a educação no campo, suas contradições, desafios e as expectativas de avanços para o futuro.

Em resumo, o todo dessa pesquisa tem como finalidade nos levar a uma reflexão, sobre o processo da educação do campo, e a sua relevância no contexto brasileiro, principalmente por se tratar de uma modalidade direcionada a uma população que historicamente ficou à margem do processo de desenvolvimento social do País.

¹ Sidnéia Santos é graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/DCH campus VI - Caetité. Tem experiência na área de Letras, Literatura e Linguística Aplicada. Atua como coordenadora de área; linguagens: Língua inglesa e também como professora formadora do município de Guanambi/BA. Atualmente cursando a disciplina de matrícula especial na UESB (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA) em EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMÉRICA LATINA.

² Rita de Cássia Alves Malheiros Fausto, conhecida por Prof. Rita Malheiros, há 26 anos trabalha na rede municipal e estadual de educação em Caetité. Licenciada em História e mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela UNEB Campus VI. Busca capacitação para manter-se atualizada e melhorar sua prática pedagógica. Estudiosa e pesquisadora das raízes indenitárias dos alunos no Cecpag/ Distrito de Maniacu- Caetité BA.

³ Fábio dos Santos é Mestre em Ensino de História pelo PROFHISTÓRIA/UESB. Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Pesquisa em Ensino de História (LAPEH)/UESB. Integrante do GT de Ensino de História e Educação da ANPUH-BA, EX Bolsista CAPES. Graduado em HISTÓRIA pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2005). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira - FTC Faculdade de Tecnologia e Ciências (2008). Especialista em Gestão Educacional - Faculdade João Calvino (2011/2012). Especialista em Educação a Distância UNEB (2014). Especialista em Metodologia da Alfabetização e Letramento - FBB (2013-2014). Articulador da Área de Humanas no Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães. Professor de História no Colégio Estadual do Campo de Mutãs.

CAPÍTULO I

CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DA TERRA NO BRASIL

Este capítulo abordará o contexto histórico e social da terra no Brasil, examinando as transformações ocorridas ao longo do tempo, desde a colonização até os dias atuais. Serão discutidas as questões relacionadas à posse e à distribuição de terras, aos conflitos, aos movimentos sociais ligados à reforma agrária, bem como as implicações dessas dinâmicas para as populações rurais. Além disso, o capítulo explorará o desenvolvimento da educação do campo no Brasil, destacando as políticas educacionais voltadas para as áreas rurais e o papel dessa educação na promoção da cidadania e no fortalecimento das comunidades agrárias.

1.1 A POSSE DA TERRA NO BRASIL

A configuração territorial do Brasil tem suas raízes na concessão de propriedade privada da terra em benefício das elites rurais, conforme é ressaltado por Silva (2008). Desde o período das Sesmarias, um sistema que perdurou até 1822, os privilégios foram sendo consolidados para a elite latifundiária. As terras eram concedidas com base na capacidade do solicitante de explorá-las, o que exigia não apenas prestígio político, mas também a capacidade financeira necessária para a exploração conforme as normas da época, o que geralmente envolvia o uso de trabalho escravo — uma condição acessível apenas aos mais ricos (Silva, 2008).

Desse modo, é inegável que o contexto histórico e social da terra no Brasil é marcado por profundas desigualdades e conflitos que remontam ao período colonial. Desde a colonização dos portugueses, a concentração fundiária foi promovida por meio da distribuição de vastas extensões de terras a poucas famílias, originando um sistema de latifúndios que perdura até a atualidade. Esse processo de apropriação da terra teve como consequência a marginalização de indígenas, quilombolas e pequenos agricultores, gerando uma estrutura agrária excludente e profundamente desigual (Gasparotto; Teló, 2021).

Mesmo os avanços legais introduzidos na segunda metade do século XX não foi possível alterar significativamente o padrão de acesso à terra. O Estatuto da Terra, Lei nº 4.504, de 1964, embora sugerisse a possibilidade de redistribuição de terras

para os camponeses através da reforma agrária, tinha como objetivo principal promover o desenvolvimento da empresa rural, ou seja, a agricultura capitalista (Zeneratti, 2021).

Entretanto, com o golpe militar de 1964 no Brasil, a repressão estatal atingiu fortemente sindicatos de trabalhadores rurais, que tiveram suas lideranças substituídas ou perseguidas, enquanto proprietários de terras e grileiros se aproveitaram da situação política para expulsar camponeses e indígenas, associando-os ao comunismo. Muitos que lutavam pela terra foram vistos como "subversivos" e sofreram violência, enquanto outros foram expulsos de suas terras sem resistência. A repressão abafou as discussões sobre reforma agrária, e o termo "camponês" foi substituído por expressões "mais neutra" como "trabalhador rural". A construção de obras públicas, como rodovias e hidrelétricas, agravou a expulsão de camponeses e a morte de indígenas, especialmente no Nordeste e em áreas como a Transamazônica (Medeiros, 2003).

A terra no Brasil é um tema central para compreender as dinâmicas sociais e políticas do país. Nesse contexto, Pinheiro (2023) examina como a concentração de terras historicamente tem contribuído para a desigualdade social e econômica, evidenciando a persistência de um modelo agrário que favorece a concentração de grandes propriedades em detrimento da reforma agrária. O autor argumenta que a luta pela redistribuição de terras é uma questão não apenas de justiça social, mas também de desenvolvimento econômico, já que a distribuição mais equitativa da terra pode potencialmente impulsionar a produção agrícola e melhorar as condições de vida das populações rurais.

No processo real Marx (2013) é assertivo ao expor a violência – no que concerne ao controle da terra – como sua base, entretanto na economia política, mais branda, reinava o idílico. O trabalho pariu-se dessa violência, e esse idílico na sua forma de criar o cândido e otimista melhor dos mundos possíveis tem a economia política como pai e o Direito como progenitora. Transpondo o idílico para normatizar a vida, supostamente harmoniosa nas concepções liberais dominantes, o Direito vela a contradição e torna-se parte da ideologia, um dos braços que a habilita com efeitos práticos, e a torna em parte interpretada como a maneira com que se balizam as soluções ou mediações de conflitos na sociedade; porém o Direito, por sua natureza

espelhada na forma valor, abandonou a contradição e deitou-se com o consenso, sua 'neutralidade' habilita a desigualdade resignada estampada nas relações de classe.

Alienar a terra e (in)diretamente os frutos da terra como propriedade foi o coroamento dessa chave aberta pela acumulação – primitiva e geral – do capital, de prender para além da propriedade o trabalho que dela já se apartou. O que a terra hoje significa ou representa capturada pela esfera financeira? E a renda se torna fictícia assim como o capital, Harvey (2013)?

Parece que as coisas se desprendem do todo, da totalidade, e só existem como partes, por essa razão a financeirização nos fez acreditar que o trabalho era dispensável (a fantasia de automatização/automação do movimento do dinheiro: D – D'). Cabe ao capital financeiro a pergunta: é possível especular com commodities de mercados futuros, como a soja, ferro, petróleo, sem a garantia do avalista disso tudo? A mão que semeia a terra, que minera os metais, que cava poços e extrai petróleo?

Mas na sanha desse trabalho aparente dispensável, potencializa-se a produtividade e se amplia a capacidade de produzir valor controlando as melhores condições, da produção à distribuição chegando ao consumo, e auferindo uma vantagem, traduzida em renda, por parte do portador daquele lugar privilegiado no processo, que é a terra (fonte de valor de uso), Marx (2017).

E hoje com a financeirização – especulativa – da terra e dos frutos da terra, como se desenham essas vantagens que a renda traduz (absoluta, diferencial I e II) em benefício daquele controlador imediato, se ele não mais existe diretamente, senão como personificação do capital no ramo das holdings, corporações e demais formas de conglomerar e centralizar o capital, ou seja, nos paraísos fiscais que as fusões finanças-produção – impossíveis de dissociar como processo – não mais conseguem disfarçar? Como negociar terras indiretamente na bolsa de valores? Garantindo, virtual ou efetivamente, ainda que sob pressão especulativa, mais trabalho e mais terra, para garantir o mais-valor, Oliveira (2017).

Se os latifúndios do Brasil formassem um país, por exemplo, ele seria o 12º maior território do planeta, com 2,3 milhões de km², área maior que a Arábia Saudita, é o que informa o Atlas do Agronegócio: fatos e números sobre as corporações que controlam o que comemos, publicado pela Fundação Heinrich Böll, no ano de 2018.

Baseado em dados da Oxfam, o *Atlas*, ao discutir quem são os donos da terra no Brasil, relaciona com o contexto da América Latina, cuja conjuntura histórica e

geopolítica legou à região a pior distribuição de terras em todo o Mundo: 51,19% das terras agrícolas estão concentradas nas mãos de apenas 1% dos proprietários rurais. No caso brasileiro, ocupamos o 5º lugar no ranking de desigualdade no acesso à terra, o Brasil possui 45% de sua área produtiva concentrada em propriedades superiores a mil hectares – o que soma míseros 0,91% do total de imóveis rurais.

Tal nível de concentração fundiária leva um comportamento flutuante e especulativo aos próprios preços de alimentos – queijo / leite / arroz / feijão / café, dentre outros –, na medida em que o valor de troca se orienta pela escassez, é possível articular nesse nível de concentração o que a maior parte da superfície de um país vai produzir – soberania alimentar precisa ser discutida nessa fusão entre os proprietários fundiários locais e o capital especulativo mundializado. Não apenas o que comemos, mas o preço e a qualidade são agora controlados por essa fusão corporativa, que laçou a terra ao braço produtivo-financeirizado das grandes corporações, que a controla direta ou indiretamente (produção agrícola para exportar, como a soja; produção de alimentos, mineração e controle da água). A terra e o trabalho continuam a garantir o ‘moinho satânico’ do capital.

O processo de grilagem, fruto das decorrências históricas da lei de Terras de 1850, que criou uma espécie de fundo/estoque de terras públicas, permitiu aos proprietários fundiários (coronéis), pelas suas conexões com o braço do Estado, se apropriar dessas terras. Ainda hoje, esse estoque de terras públicas, chama a atenção o Atlas, soma 10,9% da superfície agrícola do país, todavia como gosta de recordar alguns estudiosos, não existem terras sem cercas nesse país.

A farra da grilagem e falsificação de titulação de propriedade e apropriações irregulares foi de tal intensidade que chegamos ao seguinte dado, conforme o Atlas da terra Brasil 2015: o país tem registrados 38 milhões de hectares de terra a mais do que a superfície total comporta, fenômeno conhecido como beliches ‘funditários’. O Brasil possui 453 milhões de hectares privados, correspondendo a 53% de todo o território nacional, 28% das terras privadas tem tamanhos que extrapolam 15 módulos fiscais e os 66 mil imóveis declarados como ‘grande propriedade improdutivo’ perfazem impressionantes 175,9 milhões de hectares (*apud* Atlas do Agronegócio, 2018). Quem determina o que será da terra nessa configuração de forças econômico-políticas?

Dos 26 estados brasileiros mais o DF, 16 contam com mais de 80% de suas terras em propriedades privadas. Mato Grosso, vice campeão, tem 92,1% de sua área sob títulos privados e o maior índice de latifúndios (83%). A Bahia tem 91,7% de seu território sob titulação privada em 55% de grandes propriedades, acima de 15 Módulos Fiscais (Atlas, 2018).

O Atlas do Agronegócio ainda chama atenção sob um aspecto que merece ser considerado. Grande parte da produção brasileira de commodities agrícolas está vinculada a conglomerados de estrutura verticalizada, que controlam do plantio à comercialização (a totalidade da produção direta e a produção indireta fora do seu círculo acaba tendencialmente controlada quando orbita ao redor dessa lógica). SLC agrícola (404 mil hectares), Grupo Colin/Tibra Agro (300 mil hectares), Amaggi (252 mil), Brasil Agro (177 mil), Adecoagro (164 mil), Terra Santa (156 mil), Grupo Bom Futuro (102 mil) e Odebrecht Agroindustrial (48 mil) são algumas das empresas que exploram o mercado de terras, tanto para a produção de commodities quanto para a especulação financeira. O cerrado segue ameaçado, tendo perdido área superior à Amazônia (236 ante 208 mil hectares no ano de 2018). (Atlas, 2018).

Tudo isso desenhado pela pressão do capital agro-financeirizado no campo e nas redefinições das relações de produção e trabalho – que contraditoriamente não dispensa aquela parcela que se reproduz pela forma não tipicamente capitalista, o campesinato. A agropecuária em escala industrial – financeira – é apontada como principal fator de mudança do uso da terra. Entre 2000 e 2016,

[...] de acordo dados da plataforma MapBiomas, o cultivo perene de grãos (como soja, milho e sorgo) passou de 7,4 milhões para 20,5 milhões de hectares, uma área duas vezes maior que Portugal; a cana de açúcar saltou de 926 mil para 2,7 milhões de hectares. Já a pecuária manteve seu reinado incontestado sobre o Cerrado, avançando de 76 milhões para 90 milhões de hectares: um território equivalente à Venezuela só de pastagens (ATLAS, p. 15).

Convém observar que o período dessa expansão equivale ao período em que a desregulamentação neoliberal era um projeto no país, mesmo que sob a tinta do neodesenvolvimentismo⁴

⁴ Plínio de Arruda Sampaio Jr., em sua obra *Desenvolvimentismo e Neodesenvolvimentismo: Tragédia e Farsa*, realiza uma crítica profunda ao modelo econômico adotado no Brasil ao longo do século XX e início do século XXI. O autor argumenta que tanto o desenvolvimentismo clássico quanto o neodesenvolvimentismo reproduzem

A expansão é em grande parte sobre o território do Matopiba (Maranhão, Tocantis, Piauí e Bahia), área de 400 mil km² e que engloba a última fronteira agrícola brasileira com 57% dos imóveis rurais nas mãos de grandes proprietários. Na Caatinga, 93,2% das terras são propriedades privadas (Atlas, 2018).

Postas tais questões convém refletir sobre a renda fictícia nos termos de outro questionamento: os 38 milhões de hectares fictícios (beliches fundiários), são garantias do que, senão do processo de ampliação de commodities e de especulação sobre a terra e todos os seus frutos? Na terra que não existe, o trabalho deixa de ser encontrado, então a Lógica (D – D²)⁵ nutre e retroalimenta a terra fictícia, o que muitas vezes leva países inteiros de volta ao mapa da fome como no Brasil governado por Jair Bolsonaro. A terra pode ser fictícia, porém a fome é cada vez mais real, na medida em que o processo do trabalho produtor de valores de uso continua relegado na esfera abstrata do valor que se valoriza. Por essa razão controlam até o que comemos e como comemos, fora a produção industrial que retira componentes nutritivos do alimento para induzir ao vício e não saciar a fome.

A 3G capital, grupo controlado por brasileiros que fundaram a Ambev, hoje AbInbev, foi crescendo o seu poder de controlar a água, a terra e os frutos da terra. No início produzia cerveja e passou a comprar outras corporações/indústrias do ramo alimentício, como a Burguer King, a Heinz, que controla o grupo Kraft Foods – formou a Kraft Heiz, em parceria com o conhecido investidor Warren Buffet; controlam hoje absurdos, a partir da AbInbev, 25% (¼) das vendas mundiais de cerveja, 1 a cada 4 cervejas abertas no mundo são produzidas por fábricas ligadas ao grupo. Imagine a extensão do poder de um conglomerado dessa natureza no controle da terra. Ao mesmo tempo que tomamos uma cerveja estamos contribuindo com o processo da

a dependência estrutural do país ao capitalismo global, reforçando a concentração de renda e a desigualdade social. Segundo ele, o neodesenvolvimentismo, embora tenha buscado conciliar crescimento econômico com inclusão social, manteve os fundamentos da acumulação capitalista subordinada, perpetuando os limites históricos do desenvolvimento nacional.

⁵ O trecho menciona 38 milhões de hectares fictícios, o que remete a terras que existem apenas no papel (beliches fundiários), criadas artificialmente no processo de especulação imobiliária e agrária (FERNANDES, 2005). A lógica de D - D' nesse contexto significa que a terra, mesmo sem ser produtiva ou até inexistente fisicamente, pode ser usada para gerar mais dinheiro através da especulação, como se fosse uma mercadoria financeira (HARVEY, 2004). Isso se encaixa no conceito de renda fictícia, onde a posse da terra se torna mais valiosa pelo potencial de valorização do que pelo uso produtivo real (MARX, 2017).

formação da fome ideal e real, é a dura face da totalidade contraditória da sociedade do capital (Atlas, 2018).

Não é despreziosa a relação entre a Fundação Lemann – fundada pelos donos da 3G – e os rumos da educação no Brasil, pois sabe-se que a reforma do ensino médio e a BNCC, tem vínculo direto com essa Fundação (o processo da acumulação controla da terra à educação para controlar e potencializar o controle sobre o trabalho). Por essa mesma razão surgiu *As mães do Agro*, um grupo de mulheres dedicadas a fiscalizar materiais didáticos, para evitar a imagem negativa da qual o Agro possa ser vítima em possíveis materiais didáticos “comunistas ou freirianos”, conforme o combate ideológico se processe (retornar-se a essa questão no último capítulo).

Toda a atual arquitetura institucional-estatal que pesou para capturar a terra – e também a educação – foi traçada pelo Banco Mundial desde o começo da década de 1990, cuja política objetivava fazer-se pelos seguintes passos/programas: cadastro e georreferenciamento de imóveis rurais, privatização de terras públicas e comunitárias, titulação de posses; mercantilização da reforma agrária; o mercado de terras (Crédito Fundiário, Banco da Terra, Nossa Primeira Terra); e a integração dos camponeses ao agronegócio. Como apontam Resende e Mendonça (2004), esse foi o receituário do BM para a terra ecoando o Consenso de Washington. O que essas exigências guardavam?

Observa-se que a titulação e a formalização jurídica da propriedade estão completamente voltadas para inseri-las, como terra prometida, como valor de uso sob controle, num mercado desregulado e nas mãos das finanças especulativas. O papel que os ‘beliches fundiários’ tem a cumprir agora fazem mais sentido, todavia apenas na irracionalidade subjacente à lógica do capital.

‘Terras fictícias’ passeiam por e pressionam as terras reais de quem são os reais produtores do alimento, que também se reproduzem no âmbito contraditório de como as relações capitalista no campo brasileiro utilizaram-se das formas não diretamente capitalistas para sua garantia reprodutiva. O trabalho escravo ocupa que papel na regulação da composição orgânica do capital? Já refletimos sobre isso? Ou sua existência prova as contradições das tendências e contratendências ao decréscimo da taxa de lucro?

Tal pressão exercida sobre o campo aprofundou-se após o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016, que abriu caminho para ampliar o domínio do rentismo e das finanças sobre a terra e toda a sociedade brasileira. Por essa razão os conflitos por terra e água explodiram no penúltimo governo, representante prático da instalação real-concreta da ponte para o futuro de Michel Temer, aquele que é o real programa dos burgueses e latifundiários desse país. Algo que é comum e curioso merece destaque, a saber, a usual fusão, ou melhor, personificação, dos políticos do legislativo/executivo como latifundiários. Como exemplo; só um dos integrantes da bancada ruralista, o deputado Newton Cardoso (MDB de Minas) possui 185 mil hectares em 145 fazendas (Castilho, 2012).

Dados apontam o aumento de 75% dos assassinatos no campo de 2020 para 2021 (Brasil de Fato). Em decorrência da ação de garimpeiros e outras violências como o trabalho escravo, o Jornal Correio Braziliense com base nos estudos da CPT, identificaram aumento de 1.100% das mortes em consequências desses combates.

A mineradoras seguem apropriando-se das terras comuns (de fundo e fecho de pasto) e das nascentes no Alto Sertão baiano, como já é conhecida a ação da Bamin, no caso do Projeto Pedra de Ferro que engloba as regiões de Caetité, Pindaí, Guanambi e adjacências.

O caderno Conflitos do Campo 2021, publicados pela Comissão Pastoral da Terra, registram conflitos por terra em decorrência da pressão do capital na ocupação de terras/territórios, pelos grandes empreendimentos mineradores e pela especulação do capital.

Em Caetité, por exemplo, em Curral Velho e Serragem, por conta da FIOLE, 200 famílias estiveram envolvidas em conflitos. Todavia a atividade de mineração responde fundamentalmente pelos conflitos por água na região. Em Caetité registram-se nove conflitos por água (demarcados pela categoria Barragens e Açudes), e o Projeto Pedra de Ferro da Bamin (produção de minério de ferro) está presente em 7 registros do total de conflitos; uma comunidade sem o registro direto da atividade geradora do conflito, e em outra comunidade a tensão gerada se deu em decorrência da FIOLE. O total de famílias envolvidas em conflitos por água, para que o dinheiro especulativo de Luxemburgo (BAMIM) possam seguir lucrando, perfazem o total de 466 famílias (CPT, 2021).

O Caderno Conflitos do Campo ainda resgata conflitos rurais em duas séries de períodos históricos considerados, 2011/2015 e 2016/2021. Comparando os dois períodos documenta-se: incremento de 76,34% de conflitos por terra; queda de 29,63% de conflitos trabalhistas – que a reforma explica em parte, já que praticamente legaliza a escravidão, ao desregular ainda mais para o capital o âmbito formal-contratual da relação jurídica patrão-empregado –; aumento de 240,40% de conflitos por água. No total de todos os conflitos houve aumento médio de 54,13%. Os assassinatos comparados entre a série histórica aludida cresceram 34,04%, com aumento de 55,08% de pessoas envolvidas e fez um aumento de 376,97% na área (hectares) em que se registraram os conflitos (CPT, 2021).

Uma série histórica sempre crescente, acentuada pós-2016, e que em paralelo demonstra o contínuo avanço do capital no controle da terra (e da água) no campo brasileiro, não sem conflitos e resistências necessárias, ainda que limitadas pela atual conjuntura política e de correlação de forças.

O norte e nordeste (a periferia brasileira) seguem recordistas na concentração das ocorrências especializadas de conflitos registrados, com 47% no Norte e 31% no Nordeste. Da totalidade dos conflitos as populações e categorias mais atingidas são os indígenas, quilombolas, posseiros e sem terras com percentuais de 26%, 17%, 17% e 14%, respectivamente. Fazendeiros e empresários são os maiores geradores de ações que levam aos conflitos com 21,40% delas sob responsabilidade dos fazendeiros e 20,00% levada a cabo pelos empresários. Outro registro fundamental da extensão do controle da terra pelas forças hegemônicas do capital diz respeito aos números dos projetos de assentamentos de reforma agrária que caíram assustadoramente de um pico de 858 projetos no ano de 2005, para apenas 2 projetos em 2019. (CPT, 2021). O projeto é do controle privatista total da terra, direta e indiretamente.

Ante todo esse contexto, como podemos pensar uma educação do campo diante de todo esse peso da barbárie da exploração e expropriação capitalistas? A educação disputa o mundo, produz sua imagem e seus processos, para partilhá-los numa compreensão que alcançasse a efetividade geral, expressa aos que partilham da existência nessa sociedade; entretanto esse quadro só seria possível num Mundo que pudesse se apresentar por inteiro; o que não é o caso do mundo capitalista, nessa medida a disputa precisar ganhar a concreticidade das formas, dos processos e das

atividades mediadas pelas determinações mais gerais da valorização do valor, o que implica disputar a educação no âmbito da luta de classes, sobretudo a educação do campo, tamanha o papel que a terra joga na organização do capitalismo brasileiro.

Com isso, ao longo da história, as lutas pela reforma agrária e pela regularização fundiária tornaram-se centrais nas reivindicações dos movimentos sociais rurais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que buscam garantir o direito à terra e combater as injustiças socioeconômicas no campo. Essa questão se entrelaça com desafios políticos, econômicos e sociais, refletindo a persistente concentração de riquezas e a resistência à implementação de políticas públicas voltadas à distribuição equitativa da terra no Brasil (Fernandes, 2000).

Assim, os movimentos sociais têm desempenhado um papel crucial na luta pela reforma agrária e pela redistribuição de terras no território brasileiro. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um dos principais protagonistas dessa luta. Fundado na década de 1980, o MST tem se destacado pela sua estratégia de ocupações de terras improdutivas e pela pressão política para a implementação de políticas de reforma agrária. A ocupação de terras é uma ferramenta crucial para chamar a atenção para as injustiças fundiárias e para forçar o governo a agir. Essas ações têm contribuído para a criação de assentamentos que buscam promover um modelo de desenvolvimento agrícola mais justo e sustentável (Fernandes, 2008).

As conquistas dos movimentos sociais relacionados à terra também incluem a criação de políticas públicas e programas voltados para a reforma agrária. Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Reforma Agrária (Lei nº 8.629/1993) representou um avanço significativo, estabelecendo diretrizes para a distribuição de terras e a criação de assentamentos rurais. No entanto, a implementação dessa lei tem sido marcada por desafios e disputas. Segundo a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a criação de assentamentos e a redistribuição de terras têm sido acompanhadas por conflitos e violência, especialmente em áreas onde interesses econômicos e políticos estão em jogo (Brasil, 1993).

Nesse sentido, Bogo (2008) ressalta como a identidade dos trabalhadores se forma e se fortalece no contexto das lutas de classes. O autor argumenta que a identidade de classe não é algo fixo, mas é construída e moldada ao longo das lutas sociais e políticas, em especial nas mobilizações coletivas. Ele enfatiza que, para que os trabalhadores consigam se reconhecer como parte de uma classe oprimida e,

conseqüentemente, organizarem-se para lutar por seus direitos, é necessário um processo de conscientização que passa pelo entendimento das desigualdades estruturais da sociedade capitalista. Assim, o livro “Identidade e luta de classe” reflete sobre a importância da educação política e da organização coletiva como ferramentas para o desenvolvimento de uma identidade de classe consciente e combativa, que possa desafiar as estruturas de poder e promover mudanças sociais profundas (Bogo, 2008).

A luta pela terra no Brasil vai além da simples questão da concentração de terras, envolvendo a busca por um modelo de desenvolvimento que democratize os meios de produção e promova justiça social e igualdade de direitos. Ela defende valores humanistas e socialistas, a participação igualitária das mulheres, a preservação ambiental, e o desenvolvimento das áreas rurais. O movimento também visa garantir emprego, saúde, educação e dignidade no campo, transformando a economia, reorganizando a produção e as relações de poder. O acesso à terra é fundamental para melhorar as condições de vida e garantir a soberania alimentar, respeitando as culturas e oferecendo alimentos saudáveis a preços justos para toda a população (Gasparotto; Leopoldo, 2021).

1.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A educação básica no campo pode ser descrita com três características essenciais: ela é um projeto político-pedagógico da sociedade civil que busca influenciar os princípios da educação no Brasil. Além disso, trata-se de uma proposta popular alternativa para o país e de um projeto voltado ao desenvolvimento das comunidades rurais. Esses projetos estão profundamente conectados à construção de uma política pedagógica que responda às causas, desafios, aspirações, história e cultura dos povos do campo. É importante ressaltar que a educação no campo não deve ser vista como algo em extinção, como alguns acreditam. Pelo contrário, a escola do campo é fundamental para preservar a identidade dos homens e mulheres do campo e pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de estratégias educacionais e socioeconômicas, desde que esteja devidamente contextualizada (Nascimento, 2009).

A educação do campo no Brasil é marcada por uma luta contínua em busca de um processo educacional que atenda às reais necessidades das comunidades rurais. Esse movimento representa uma mobilização significativa, permeada por marchas e reivindicações por direitos e políticas públicas que reflitam as demandas dos camponeses, possibilitando que eles reconheçam e valorizem sua identidade. O objetivo central é ampliar o acesso, garantir qualidade e promover uma educação contextualizada e inclusiva para os povos do campo (Santos, 2020).

As mobilizações expressam uma forma coletiva de resistência e luta por mudanças nas políticas educacionais voltadas às áreas rurais. Esses esforços são pautados na valorização dos saberes locais, na formação crítica e na construção de um futuro mais justo e igualitário para essas comunidades. Neste capítulo, será explorada mais detalhadamente essa jornada de resistência em busca de uma educação do campo verdadeiramente digna e transformadora (Antunes-Rocha, 2012).

O desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação do campo no Brasil tem suas raízes em longas lutas sociais, impulsionadas por movimentos populares que reivindicaram uma educação alinhada às realidades e necessidades das comunidades rurais. A partir de conquistas históricas, como as Conferências Nacionais de Educação do Campo (CNEC), houve avanços na formulação de diretrizes específicas, incluindo a valorização do conhecimento local e a criação de programas como o (PRONERA) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 1998, (Bicalho, 2007).

Para compreender melhor esse processo, é fundamental retomar aspectos importantes da inserção da educação no Brasil, analisando os acontecimentos históricos que moldaram suas raízes. Desde o início, a educação no país foi profundamente marcada pela subordinação à Igreja e ao Estado, o que resultou na exclusão dos trabalhadores do acesso ao ensino (Caldart et al., 2012).

Conforme Saviani (2017), desde o período colonial, a educação brasileira esteve sob forte influência da Igreja Católica, que controlava o ensino com o objetivo de catequese e controle social. Freire (2017) complementa essa visão ao destacar que a educação era utilizada para manter as desigualdades sociais, negando acesso àqueles sem recursos financeiros ou conexões com a elite. Essa aliança entre a Igreja e o Estado contribuiu para a exclusão dos trabalhadores do processo educativo, perpetuando a desigualdade e a exploração social no Brasil.

De acordo com Gadotti (2002), a ideia de educação no Brasil partiu de uma visão elitista, autoritária e disciplinar com o intuito de preservar e manter a classe dominante no controle do Estado. Seu servilismo ao poder inicia seguindo dois objetivos; o primeiro foi dimensionado para a formação cultural dos herdeiros da coroa e dos filhos dos fazendeiros e empresários. Enquanto o segundo tem como objetivo convencer os filhos dos trabalhadores a continuar produzindo riquezas para a classe dominante através da sua força de trabalho.

O trecho da obra de Gadotti (2002), aponta que:

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os "doutores (Gadotti, 2002, p. 231).

Desse modo, quando se fala em reformas da educação no Brasil nesse período, constata-se que estas nunca foram para melhoria do sistema integrado, mas sim, para mudanças de mando. A exemplo disso, é pertinente citar a famigerada *“Reforma Pombalina no ano de 1759”*⁶:

Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal de 1750 a 1777, expulsou os jesuítas do Brasil em 1759 com a intenção de redirecionar os objetivos da educação, desvinculando-os das ideias religiosas, servindo, assim, aos interesses comerciais do Estado (Melo, 2012, p 18).

A partir das informações supracitadas percebe-se que, a educação do país nunca esteve interessada nas classes trabalhadoras, a não ser no seu domínio através de imposições ideológicas e culturais. Para isso, planejaram uma estrutura elitista e impuseram a cultura do preparo para o mundo do trabalho aos filhos dos trabalhadores. Ou seja, utilizaram a educação para camuflar a realidade e passar a ideia de segregação social como algo natural e imutável (Oliveira, 2010).

Na verdade, esse modelo de educação sempre viu os filhos dos trabalhadores indivíduos possíveis de serem treinados para atuar na produção do – valor – capital

⁶ A reforma educacional pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Os objetivos que conduziram a administração pombalina a tal reforma, foram assim, um imperativo da própria circunstância histórica.

sem o direito de sonharem em outras possibilidades de vida. Como afirma Aranha (2008), citado por Barbosa (2012), que os homens livres e abastados que quisessem dar continuidade aos seus estudos, frequentar universidades, deveriam rumar para à metrópole, Portugal.

O certo é que, nenhuma das reformas educacionais do Brasil colônia, império e republicano tinham qualquer pretensão de reconhecer ou favorecer os povos originários da terra e aos filhos de trabalhadores. As sucessivas reformas educacionais buscaram, cada uma a seu modo adequar a formação escolar aos princípios emanados do mundo moderno, buscando insistentemente converter “o incivilizado índio em um bom selvagem” ou “o povo rústico, inculto e ignorante em um bom cidadão trabalhador”, perpetuando uma prática educativa dualizada e ainda não superada, totalmente, quanto à oferta de escolarização para a população brasileira (Colocan, 2015, p.25).

Compreende-se, portanto, que a educação ofertada no Brasil foi, por muito tempo, apática às causas e necessidades dos povos trabalhadores, principalmente aqueles ligados diretamente à terra. Incluído a isso, sabe-se que, esse modelo educacional estigmatizou os camponeses com estereótipos ideológicos dominantes, colocando-os como fracos, antiquados que precisavam ser contidos pela modernidade para se adequarem à totalidade do sistema social e ao mercado (Arroyo *et al*, 2011).

Dessa forma, a política educacional brasileira construiu a sua jornada histórica, priorizando a manutenção da classe dominante e fortalecendo o sociometabolismo do capital. Por isso, a mudança desse cenário só seria possível através das organizações pública filantrópicas, mais precisamente dos movimentos populares que, ao contrário desse sistema estrutural de cunho dominador, não aceitam o descaso com o campo em detrimento do urbano. São estes movimentos formados por professores, líderes comunitários, associações e trabalhadores rurais que acreditam nas potencialidades camponesa, como cita Arroyo e colaboradores (2011, p 33), “o campo não tende necessariamente a desaparecer, e exige espaço para ser sujeito”.

Nesse cenário, urge a necessidade de preocupação com a educação do campo no Brasil, que foi concebida a partir de uma perspectiva que reconhece e valoriza as particularidades das populações rurais, rompendo com o modelo tradicional de educação urbana. Um dos pontos centrais dessa temática é a formação de educadores que estejam preparados para atuar em contextos rurais, promovendo uma

pedagogia que dialogue com os desafios específicos do campo, como o acesso à terra, a sustentabilidade e a cultura local. Além disso, existem vários **Cadernos da Educação do Campo**: são materiais pedagógicos elaborados para subsidiar a formação de educadores e orientar práticas educacionais voltadas para as escolas do campo. Esses cadernos geralmente são produzidos por instituições governamentais, universidades, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, tendo como objetivo fortalecer a Educação do Campo no Brasil. Esses cadernos enfatizam a participação ativa das comunidades na gestão das escolas, garantindo que a educação do campo seja não apenas adaptada às necessidades dessas populações, mas também uma ferramenta de luta por justiça social e fortalecimento da identidade camponesa (Munarim, 2008).

No contexto da Educação do Campo, os movimentos sociais rurais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), resistiram ativamente às políticas neoliberais. Eles lutaram por uma educação que respeitasse a realidade do campesinato, buscando a implementação de políticas públicas que promovessem a inclusão social e a valorização dos saberes locais. No entanto, a implementação dessas políticas foi frequentemente obstaculizada pelo enfoque neoliberal, que priorizava as demandas do agronegócio e da urbanização em detrimento das comunidades rurais. Assim, as conquistas obtidas por esses movimentos, como a criação de programas educacionais específicos para o campo, convivem com constantes desafios impostos por um modelo econômico que ignora as particularidades do meio rural e promove a concentração de renda e a desigualdade social (Chaves; Foschiera, 2014).

Cabe aqui destacar o decreto assinado por Lula em 2010, conhecido como Decreto nº 7.352 (Brasil, 2010), o qual representa um marco importante para a Educação do Campo no Brasil. Este decreto estabeleceu diretrizes para a formulação de políticas públicas voltadas para as populações rurais, reconhecendo as especificidades e necessidades das comunidades do campo, indígenas e quilombolas. Através dele, o governo federal institucionalizou a Educação do Campo como uma modalidade educacional diferenciada, promovendo a criação de escolas voltadas para o meio rural e incentivando a formação de educadores que compreendessem as particularidades socioculturais e econômicas dessas regiões.

Além disso, o decreto reforçou o compromisso do Estado com a universalização do acesso à educação de qualidade para todos, incluindo os povos do campo, e a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorizasse os saberes tradicionais e o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais (Brasil, 2010).

É justo que, o sistema educacional, que historicamente sempre atendeu às necessidades das elites brasileiras, agora atenda a urgência de uma luta dos movimentos populares em prol de uma educação para os trabalhadores camponeses. “A exclusão e negação do acesso à educação para esses trabalhadores durante séculos contribui para a perpetuação das desigualdades sociais impedindo o pleno desenvolvimento das comunidades rurais” (Caldart, 2009, p. 280). Portanto, reconhecer esse ato torna-se fundamental para planejar uma educação que pautada em seus planos, mecanismos de transformação social. Essa educação deve ser capaz de libertar os trabalhadores camponeses, apreciar seus conhecimentos e experiências e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido é necessário iniciar uma luta contínua e incansável pela educação desses trabalhadores, garantido o acesso universal e qualitativo à educação no campo e promovendo a valorização das identidades e saberes presentes nesses grupos. Somente por meio da educação inclusiva e emancipatória será possível construir uma sociedade que promova a dignidade, justiça e a igualdade para todos.

1.3 MOVIMENTOS SOCIAIS: ORGANIZAÇÃO E MOBILIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO

A luta pela educação do campo é uma história de resistência e persistência. Desde a época colonial, o acesso à educação foi negado aos povos do campo, o que perpetuou a exclusão social e econômica no Brasil. No entanto, movimentos populares surgiram, lutando pelos direitos educacionais e conquistando vitórias significativas ao longo do tempo (Neto, 2016).

De acordo com Arroyo e colaboradores (2011), a educação do campo nasce da inquietude e do olhar divergente dos parâmetros normalizadores da sociedade. Ela se intensifica a partir da reflexão e das angústias suscitadas perante o descaso das políticas de governos. Haja vista que nessa questão, nem mesmo as lideranças progressistas conseguiram pautar em seus planos de gestão o alinhamento ao direito

à educação para os povos do campo, carecendo, portanto, da mobilização em massa dos movimentos populares.

E é diante dessa necessidade que as lutas dos povos do campo se consolidam e representam a busca pelo direito de inserir-se na dinâmica socioeconômica do país, participando ativamente dos avanços, do desenvolvimento industrial e tecnológico, os direitos esses que, durante toda a história foi direcionado apenas para o urbano, enquanto a zona rural padecia no esquecimento. Conforme escreve Frigotto (2010, p. 35), é a expressão das: “[...] concepções políticas do Estado, ao longo de nossa história [...]”, ignorando os interesses dos povos do campo e promovendo uma educação a esses povos a partir de uma concepção de mundo urbanocêntrica (Silva, 2020, p. 03).

Daí portanto, e em repúdio ao descaso histórico, os movimentos sociais, principalmente o (MST), se viram obrigados a energizarem suas reivindicações de forma organizada para alcançar o que hoje chamamos de Educação dos povos do campo. Resultado observado nas leituras de Caldart (2012), Frigotto (2010) e Souza (2010, 2016), citados por Silva (2020), o que temos hoje como educação do campo é consequência da luta dos movimentos sociais Organizado por trabalhadores camponeses, problematizando a educação rural e o educacionismo rural em busca de uma educação centrada nos direitos da população do campo a terem um projeto de desenvolvimento e vida digna.

Nesse contexto, torna-se pertinente elencar a seguinte ideia de Caldart (2000):

[...] se a escola pode vir ao seu encontro e não apenas o contrário, isto quer dizer também que ela pode passar a considerar sua realidade, sua cultura, suas necessidades de aprendizagem, fazendo delas a base do projeto pedagógico e político que desenvolve. Neste sentido, não é um dado inevitável que a escola represente a negação do mundo rural dos trabalhadores de sua cultura ou de uma coletividade em luta. Ao contrário, ela pode ajudar a enraizar as novas gerações na história e em um determinado projeto de futuro, à medida que as velhas gerações não deixem de se preocupar e de se ocupar com ela (Caldart, 2000, p. 196).

Assim, Carvalho (2008), aborda a importância de se pensar em uma educação voltada para a formação integral dos sujeitos do campo. O autor aponta a relevância de uma educação que não se limite apenas aos aspectos cognitivos, mas que também

promova o desenvolvimento e a valorização das identidades como forma de construção de uma sociedade equilibrada democraticamente.

Essa discussão é relevante porque impacta diretamente na qualidade e na abrangência da educação oferecida às comunidades rurais. Se a responsabilidade recai unicamente sobre o Estado, isso pode implicar em políticas mais abrangentes e direcionadas, com investimentos específicos em infraestrutura, formação de professores e programas educacionais adaptados à realidade do campo. No entanto, se outros setores sociais e econômicos também são envolvidos, isso pode trazer uma perspectiva mais ampla e integrada, com parcerias entre o setor público e privado, por exemplo, visando a complementaridade de recursos e ações para promover uma educação de qualidade (Bezerra Neto, 2016).

A partir disso, os movimentos populares nutridos de ousadia, coragem e resistência somado de teimosia organizada têm feito germinar uma nova realidade, não completa, mas resistente no sentido de tentar superar o colonialismo e o poder do capitalismo. Ou seja, foi diante do olhar “*estranho*”⁷, para o meio rural que nasceu a luta. Pois, como cita Arroyo *et al* (2011, p. 11), a Educação do Campo nasce de outro olhar sobre o campo. Pois, acima de tudo, o olhar que projeta o campo como um espaço de democratização e inclusão social da sociedade brasileira, também olha seus sujeitos como os da história e do direito; sujeitos coletivos como sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos.

Sem dúvida nossa retrovisão histórica é ainda muito pequena para dar conta de uma análise mais profunda do processo de construção prático-teórica da Educação do campo. Mas a necessidade de tomada de posição imediata e de um pensamento que ajude a orientar uma intervenção política na realidade de que trata nos exige pelo menos uma aproximação analítica nesta perspectiva. Vivemos em um tempo de urgências: densas e radicais como são as questões da vida concreta, de pessoas concretas, especialmente as questões de 'vida por um fio', nos seus vários sentidos. E não estamos fazendo esta discussão sobre o percurso da Educação do campo em um momento qualquer, mas exatamente no momento onde estas urgências eclodem em um cenário de crise estrutural da sociedade capitalista, o que se de um lado dificulta ainda mais uma análise objetiva, de outro nos instiga a balanços projetivos que possam ajudar a reorganizar nossa atuação política diante de velhos e novos cenários. (Caldart 2009, p. 36)

⁷ O termo *estranho* é no sentido de contradição do posto como, “normal” (habitual, comum).

Sob a mesma ótica, a busca pela educação do campo no Brasil faz parte de um processo bastante extenso, impulsionado por diversos movimentos, entidades sociais e populares ao longo de uma história de luta e resistência. Durante todo esse processo de caminhada, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foi uma das principais lideranças na luta pela educação no campo. Desde sua criação, em 1984, o movimento tem buscado a valorização da educação em suas pautas de reivindicação, pleiteando a implementação de escolas nos assentamentos e acampamentos de trabalhadores rurais (Queiroz, 2012).

A luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil toma um novo impulso a partir da organização e formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais do Brasil MST, movimento social gestado no final da década de 1970 a partir das resistências e lutas travadas no interior no campo brasileiro (Fernandes p.4, 1999).

De acordo com Caldart (2003), simultaneamente à sua luta pela terra, os membros sem-terra do MST também iniciaram uma batalha pela educação, destacando-se a valorização do estudo e do direito intrínseco de garantir seu acesso. Inicialmente, essas duas lutas não estavam intimamente relacionadas, porém, gradualmente, a busca pelo acesso à educação tornou-se um elemento essencial na estrutura organizacional da luta pela Reforma Agrária, que o Movimento dos Sem Terra se tornou.

A educação do campo surge e se fortalece a partir das lutas e resistências dos movimentos sociais, sendo o MST o maior protagonista, juntamente com outras organizações envolvidas. O movimento da Educação do Campo trouxe para o debate nacional a necessidade de uma educação própria para os povos do campo, pensada por eles e para eles, assegurando a todos o direito à educação pública de qualidade. Essa educação plantou sementes de justiça social, igualdade, respeito à natureza e seus recursos além da formação humana do sujeito consciente de seu papel enquanto integrante da sociedade (Santana p. 17, 2021).

Segundo Barbosa (2014), o MST, juntamente com outros movimentos populares do campo, além de diversos atores histórico-políticos como o Movimento Quilombola, o Movimento Indígena, a Pastoral da Terra, o Movimento dos Atingidos por Barragens, intelectuais e pesquisadores, uniram-se para fundar o movimento intitulado "Por uma Educação do Campo". O objetivo central deste movimento é exigir do governo, em todas as esferas - federal, estadual e municipal - a formulação e

implementação de políticas públicas que articulem um projeto de educação e desenvolvimento específico para as populações que vivem no campo do Brasil.

Além desses movimentos, outras entidades e organizações também contribuíram para a busca pela educação do campo no Brasil, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outras.

É importante ressaltar que a luta pela educação do campo é um processo contínuo no qual os movimentos sociais desempenharam um papel fundamental como uma militância sólida.

Essa luta culminou no I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília, no ano de 1997. O encontro marcou o início de um movimento de lutas pela Educação do Campo, na intenção de garantir que todas as pessoas, que vivem no meio rural, tenham acesso à educação pública e de qualidade em seus diversos níveis, voltada aos interesses da vida no campo (Vieiro; Medeiros p.56, 2018).

O primeiro ENERA se destacou como marco das reivindicações por uma educação voltada ao campo, enfatizando a necessidade de articular o desenvolvimento e a divulgação de trabalhos para atender às demandas dos movimentos sociais por escolas camponesas. Ele rejeitou a precariedade da educação rural, agravada pela ausência de políticas públicas específicas nos planos nacionais de educação. O I ENERA propôs uma educação "no" e "do" campo, defendendo o direito dos camponeses de serem educados onde vivem e de participarem diretamente de uma educação alinhada com sua cultura e necessidades sociais (Caldart, 2002).

O resultado dos debates no I ENERA ajudou na criação da proposta do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), também na primeira Conferência Nacional de Educação Básica do campo, realizada no ano seguinte (1998) em Luziânia, Goiás. O objetivo era confirmar a existência de um campo legítimo e lutar por uma política pública específica, pensando a educação do campo como um programa educacional autônomo e específico para os seus sujeitos, e a estrutura de uma rede que se denomina "Articulação Nacional por uma Educação do Campo" (MST, 2019).

Essa primeira movimentação foi fundamental para a formulação do conceito de Educação do Campo, inspirado nas ideias da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Segundo Caldart (2012), tratou-se de uma "inauguração de um contraponto em forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina Educação Rural." A autora destaca que a luta dos trabalhadores do campo não é por qualquer educação, mas por uma que seja feita por eles e não apenas em seu nome. Assim, trata-se de uma educação "não para ou apenas com, mas dos camponeses, uma expressão legítima da pedagogia do oprimido" (Caldart, 2012, p. 261). Ela também reforça que o povo tem o direito de ser educado onde vive e que essa educação deve ser pensada com a participação direta dos camponeses, em sintonia com sua cultura e suas necessidades sociais e humanas (Caldart, 2002).

Após a primeira conferência, uma outra questão de destaque surgiu: o financiamento da educação para os camponeses. Segundo Rossato e Praxedes (2015), o professor Bernardo Mançano Fernandes considerou o ano de 2006 como o ponto de partida para a educação das populações rurais. Esta designação se deve à alocação de recursos do FUNDEF, que passou a ser destinado com base no número de matriculados, além do reconhecimento de que algumas modalidades de ensino demandam custos mais elevados. Isso, por sua vez, resultou em um benefício direto para as escolas localizadas em áreas rurais. Em resumo, a primeira alocação pública de recursos para a educação dos trabalhadores rurais foi, inicialmente, não planejada e não intencional. No entanto, é nesse momento que a reflexão e o debate sobre a educação no campo se consolidam (Henriques, 2007, p. 41).

Em suma, os movimentos sociais no Brasil estão empenhados em garantir justiça social para os camponeses, manifestando-se de várias formas e ocupando diferentes espaços de debate. A mobilização é liderada por entidades educacionais e movimentos sociais do campo, destacando-se a força histórico-política gerada pelas Conferências Nacionais pela Educação do Campo. Antes dessas conferências, houve eventos preparatórios em 22 estados brasileiros, que marcaram um ponto crucial no debate político sobre a Educação do Campo. Esta mobilização é fundamental para a promoção da educação no campo, conforme destacam Arroyo (2000) e Molina (2006) em suas análises sobre a importância dos movimentos sociais na construção de políticas educacionais inclusivas e contextualizadas.

1.4 MOVIMENTOS SOCIAIS: FORÇA E TEIMOSIA EM PROL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os movimentos sociais no Brasil que se organizam para reivindicar justiça social para os camponeses têm características intrinsecamente ligadas às questões sociais do campo. Esses movimentos se manifestam de diversas formas e ocupam uma variedade de espaços de debate. Suas estratégias políticas visam fortalecer os coletivos populares, tanto na militância intelectual quanto na mobilização para que os povos do campo possam exercer seu protagonismo. Esta militância popular desempenha um papel fundamental na promoção da educação no campo, assim como no direito à terra, na preservação do meio ambiente e na proteção da identidade das comunidades tradicionais, entre outras questões. Um dos traços fundamentais que vêm desenhando as características deste movimento “por uma Educação do Campo” é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo (Caldart, 2002. p. 26).

O movimento pela educação do campo vincula a luta por educação com o conjunto de lutas pela transformação das condições sociais de vidas no campo; por isso em nossos encontros sempre temos a preocupação de fazer e ajudar os nossos educadores e as educadoras a fazer uma leitura histórica da realidade mais ampla; e por isso defendemos que uma das suas tarefas é ajudar na organização do povo para que participe dessa luta (Kolling, p. 21, 2002).

O movimento pela educação do campo também prioriza outros elementos como fundamentais para a convivência no campo. Como ressalta Gadotti (2001), sobre a importância da educação ambiental e da valorização das questões rurais na formação dos estudantes do campo. Para o autor a descrição desses elementos específicos tem como justificativa o engajamento e o fortalecimento que os movimentos sociais ganharam durante o percurso histórico da luta pela educação do campo. O mesmo, destaca ainda, a urgência de um ensino que esteja alinhado com os desafios e demandas enfrentados pela população rural.

No que tange a amplitude dos movimentos sociais na construção e implementação de políticas públicas de educação no campo, Fernandes (2003), elucida os estudos de caso e experiências exitosas protagonizadas por movimentos

sociais, evidenciando a capacidade de mobilização e a busca por uma educação emancipadora no meio camponês.

Ademais, Camacho e Vieira (2001), afirmam que:

as populações do campo, das águas e das florestas (camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos) se apresentam na cena política no Brasil fortemente nas últimas décadas e lutam para conquistar e/ou resistir em seus territórios. Estes sujeitos se organizam em movimentos que desconstróem/constróem/reconstróem territórios, por isso, são denominados de “movimentos socioterritoriais” (Fernandes, 2005). São produtores de ações sociopolíticas construídas por sujeitos sociais coletivos (classes socioterritoriais) (Moreira, 2012) que objetivam a luta sociopolítica para a conquista e/ou resistência territorial (Camacho; Vieira, p.18, 2021).

Diante de significativas afirmativas, ainda é possível observar a importância e alteridade dos movimentos sociais na luta pelo direito a educação libertadora, baseada na conscientização e na práxis. Como defende Freire (2017), a educação como um ato político, destacando a importância de respeitar a cultura e as particularidades dos sujeitos do campo em seus processos de aprendizagem.

E isso minha gente, gente do povo, gente do povo, gente brasileira. Esse Brasil é de todos e de todas nós. [...] esse país não pode continuar sendo de poucos [...] Lutemos pela democratização deste país. Marchem, gente de nosso país [...]. Com essas palavras e gestos, Paulo Freire reconhece os movimentos sociais como as forças por excelência capazes de alterar situações de injustiça construídas na história, a partir de interesses que passaram a ser naturalizados (Streck, p.166, 2009).

Reconhece-se, portanto, que esse processo de democratização no país entre grupos e movimentos sociais organizados e o Estado, resultou na incorporação de políticas e programas que atendem parcelas da população que antes tinham seus direitos sociais e políticos negados. Segundo Santos (2003), “as Políticas e Programas de Educação do campo nos últimos vinte anos”, em consonância com os “Movimentos Sociais: tecendo leituras em suas Manifestações diante de retrocessos e resistências”: possibilitaram espaços de aprendizagens aos camponeses e por conseguinte reconhecimento de sua própria existência.

A mobilização dos movimentos sociais em prol da educação do campo é um passo crucial na busca pela justiça social e pela valorização das comunidades rurais. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para que essa luta resulte em

políticas de Estado consistentes e independentes de interesses político-partidários (Bicalho, 2018).

Diante de todas as informações elucidadas até aqui, é coerente ressaltar a necessidade do Estado assumir seu papel de forma institucional, garantindo equidade e responsabilidade na formulação e implementação de políticas educacionais voltadas para o campo. Isso implica não apenas em garantir recursos financeiros adequados, mas também em promover a formação de professores capacitados e sensíveis às especificidades das comunidades rurais, além de desenvolver currículos e materiais didáticos que reflitam a realidade e os saberes locais.

Além disso, é necessário que haja uma articulação efetiva entre os diferentes níveis de governo - federal, estadual e municipal - e entre diferentes órgãos e entidades responsáveis pela educação, agricultura, meio ambiente, entre outros. Somente assim será possível construir uma política educacional para o campo que seja verdadeiramente inclusiva.

No próximo capítulo, será aprofundada a análise sobre as principais demandas e desafios enfrentados pelos camponeses diante do contexto atual, marcado pelo avanço da política neoliberal, a predominância do agronegócio e os extremismos das políticas dos governos de extrema direita. Nesse cenário, onde a educação do campo sobrevive sob constantes ameaças.

Apesar das lutas e resistências ao longo dos últimos anos, observa-se uma falta de compromisso dos setores governamentais para com a educação do campo, o que representou um obstáculo significativo no desequilíbrio da promoção da justiça social e a valorização das comunidades rurais. Esse descaso resultou em uma série de desafios, incluindo a falta de acesso a uma educação de qualidade, a escassez de recursos financeiros e infraestrutura adequados nas escolas do campo, e a ausência de políticas educacionais que considerem as especificidades e necessidades das comunidades camponesas (Freitas, 2011).

No entanto, conforme o documento Dossiê Educação do Campo (Santos et al., 2020), mesmo com esses avanços, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que tange à precariedade estrutural de muitas escolas e à falta de recursos para formação de professores e infraestrutura. As políticas públicas de educação do campo, embora essenciais, continuam a demandar

aprimoramentos para garantir uma educação que respeite a diversidade e promova o desenvolvimento social no campo.

Diante desse contexto desafiador, é crucial que os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil intensifiquem suas mobilizações e pressões políticas em defesa da educação do campo e da garantia de uma vida digna no meio rural. Para isso, é fundamental a construção de alianças amplas e solidárias, que transcendam diferenças ideológicas e coloquem a educação como prioridade na agenda política nacional.

Por fim, é coerente analisar os impactos do neoliberalismo, implementado de forma mais intensa no Brasil a partir dos anos 1990, o qual será aprofundada a discussão no próximo capítulo. O neoliberalismo trouxe uma série de impactos negativos para a educação pública, incluindo a Educação do Campo. Sob esse modelo econômico, houve uma redução significativa do papel do Estado na promoção de políticas sociais, priorizando a privatização de serviços públicos e o enxugamento de gastos sociais. No campo educacional, isso resultou na precarização das escolas rurais, com a falta de investimentos em infraestrutura, formação de professores e recursos pedagógicos. Além disso, as políticas neoliberais favoreceram a centralização e a padronização da educação, desconsiderando as especificidades culturais e sociais das populações rurais, o que aprofundou a exclusão de milhares de crianças e jovens do campo (Santos; Aquino; Andrade, 2024).

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DO CAMPO À LUZ DO NEOLIBERALISMO

Este capítulo aborda a condução da educação do campo no Brasil à luz do neoliberalismo e das políticas implementadas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso. O foco é analisar o contexto histórico das reformas estruturais e educacionais desse período, com especial atenção à ausência de políticas específicas e eficazes voltadas para as necessidades das populações rurais. Serão exploradas as principais estratégias adotadas pelo governo FHC, os resultados obtidos, e os desafios enfrentados pelas comunidades do campo em meio à priorização do agronegócio e à falta de apoio à agricultura familiar. Por fim, o capítulo abre espaço para a reflexão sobre os avanços e retrocessos nas políticas públicas de educação do campo, servindo de base para a discussão nos próximos capítulos.

2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O NEOLIBERALISMO

Uma das questões fundamentais do liberalismo clássico, compondo sua ossatura teórico-política, filosófica e ideológica; por seu turno amplamente condizente com os preceitos da economia política clássica, é centrar-se no indivíduo – individualismo –, a pedra de toque para explicar a sociedade e sob a qual se ergue a tessitura da realidade concreta; o ponto de partida de tudo. Um dos ícones do neoliberalismo, Margareth Thatcher, já no século XX atestava a validade, ao menos ideológica, de tal concepção com a seguinte frase: “não há sociedade, apenas indivíduos” (Harvey, 2008). O que está por trás desse fetiche pelo indivíduo?

Ao explicar parte da expressão dessas questões no âmbito da economia, Singer (1986) reflete sobre a dimensão do valor e as formas em que o valor foi teorizado. Tais formas tomaram dois caminhos que ficaram conhecidos como *valor-utilidade*, oriunda das concepções da economia marginalista (nas suas raízes orienta-se pela mesma base filosófica do liberalismo); e *valor-trabalho*, de clara acepção marxista, onde a centralidade da sociabilidade elabora-se no trabalho em sentido ontológico. A primeira concepção, retira o valor de uma relação entre o homem e a natureza (objetificada, é claro) ou entre o homem com as coisas, tal concepção parte da ideia de que o ser humano sente necessidades, e procurando satisfação para as

mesmas se engaja na atividade econômica, valor será o grau de satisfação ou a utilidade derivada dessa atividade (Singer, 1986).

A segunda concepção retira o valor não dessa relação do ser humano com a coisa, mas do ser humano com outros seres humanos, das relações sociais; o valor é fruto das relações que se estabelecem entre os homens na atividade econômica (Singer, 1986). Deduz-se com isso que a primeira concepção se carrega de subjetividade (subjetivação), pois a determinação do concreto se resolve nesse contato com a coisa, como se para tal *contato* não fosse necessário mediações sociais e intercâmbios humanos.

Singer (1986) ainda destaca que a teoria do *valor-utilidade* pretende-se a-histórica, tendo em vista que toma por idêntico o comportamento econômico do ser humano em qualquer variante histórica da produção e organização das sociedades. Tomando São Paulo por exemplo, ele afirma didaticamente:

[...] se um bandeirante resolve se empenhar numa bandeira, penetrar no interior do Brasil, caçar índios para vendê-los como escravos, ele está basicamente agindo da mesma maneira que um indivíduo que sai de manhã, compra o *Diário Popular*, e procura um anúncio de emprego (p. 16 – 17)

Uma das funções primordiais da economia política clássica foi eternizar as categorias burguesas estendendo-as à todas as formas de sociedade, fazendo equivaler a multiplicidade histórica ao modelo capitalista, por tal razão Thatcher, tão tranquilamente à luz do dia, faz a afirmação da inexistência da sociedade em detrimento da existência do indivíduo, aliada à sua frase também muito conhecida: “não há alternativa”.

É de tal forma que podemos somar à reflexão desenvolvida, outra ponderação de Singer (1986) sobre a maneira como a concepção a-histórica do *valor-utilidade* entende a questão do desemprego e observa-se o quanto a dimensão do indivíduo construída ideologicamente por tais concepções tem tanta importância, pois faz perder a compreensão do todo do sociometabolismo do capital: “o mesmo tipo de análise se faz do desemprego: se há desempregados é por que o nível de remuneração que o indivíduo pode alcançar não é suficiente para fazê-lo sair do seu ócio” (p. 17).

Apresenta-se as questões iniciais para situarmos onde o neoliberalismo tem filiação filosófica, ao menos enquanto teoria e ideologia. A sua função, para além de

impor ajustes estruturais, subsidiando a reestruturação produtiva e financeira do capital, é, hoje, mais fundamentalmente ideológico-cultural do que em termos de política econômica (Boron, 2009), e todo *corpus* neoliberal esmera-se em aprofundar as bases objetivas e subjetivas da centralidade do indivíduo – atomizado e isolado – nos processos da economia e da vida.

Do poder que os algoritmos percebem ao empreendedorismo, passando pela precarização, uberização, dentre outras mazelas que assolam o mundo do trabalho, percebemos que a redenção apresentada é a volta a esse indivíduo que já está, a muito, perdido de suas conexões mais amplas, ao menos, materialmente, desde os cercamentos. O ponto de partida e de chegada é o indivíduo, por isso a concepção de capital humano foi constituída na educação, e volta pelas mãos de coachs em redes sociais. Todo o terreno preparado para o mercado abocanhar qualquer fatia de expressão humana na vida cotidiana. Os preceitos básicos do pensamento neoliberal, nos alerta Carcanholo (2000), são:

O pensamento neoliberal pode ser apresentado a partir de quatro premissas básicas (Rounds, 1995). Inicialmente, os agentes individuais tomam decisões motivados unicamente pelo interesse próprio, e todas as interações econômicas, políticas e/ou sociais entre esses indivíduos só podem ser explicadas em termos desse interesse próprio. Em segundo lugar, essas interações baseadas no interesse próprio não levam ao caos social, mas à harmonia, já que elas fazem parte de uma *ordem natural*. Em terceiro lugar, esta última tem sua grande expressão no mercado. É ele o responsável pela interação entre todos os interesses individuais e, portanto, pela manutenção da *ordem natural*. Finalmente, e em decorrência do que acabou de se afirmar, qualquer intervenção desse mercado é indesejável porque dificulta o estabelecimento da *ordem natural* (p. 17 -18).

No neoliberalismo o mercado é o parâmetro absoluto da vida, imaginemos como se constrói a educação do campo – e a educação –, sob o poder de fogo da máquina neoliberal e do Banco Mundial, e quais influências se atravessam nessas múltiplas determinações, que influenciaram o contexto particular do nosso país.

As implicações da reforma do Estado neoliberal na educação refletem sua visão de Estado racional e sistêmico. Nos anos 1990, o discurso oficial sobre gestão começou a se alinhar aos princípios da reestruturação produtiva, promovendo a ideia de que a gestão escolar deveria seguir uma lógica de mercado, baseada em eficiência e custo-benefício. Nesse contexto, os programas do Governo Federal passaram a adotar os paradigmas produtivos do neoliberalismo, enfatizando a "Qualidade Total".

A mobilização por participação democrática nas escolas, que marcou a década de 1980, foi substituída por uma abordagem focada em produtividade, inspirada nos modelos econômicos de insumo-produto e na redução de custos. Essa política educacional, impulsionada por organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, visava reduzir gastos e maximizar resultados, ao invés de promover uma gestão democrática e participativa nas escolas, sobretudo com relação à Educação do Campo. Assim, a gestão empresarial foi incorporada ao ambiente escolar, com foco em eficiência e dinamismo, em detrimento de um ensino verdadeiramente inclusivo e de qualidade (Santos; Dutra Júnior; Silva, 2024).

Nesse contexto, a educação do campo no Brasil, especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, enfrentou uma série de retrocessos, apesar das tentativas de reformulação. A política neoliberal adotada por seu governo favoreceu grandes proprietários rurais e o agronegócio, negligenciando as necessidades dos pequenos agricultores. Embora programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tenham sido implementados, seu impacto foi limitado pela falta de recursos e apoio efetivo, além de restrições impostas por instituições como o Tribunal de Contas da União (TCU). Ao mesmo tempo, o Estado promoveu políticas como o Programa Escola Ativa, que, embora pretendesse melhorar a qualidade da educação rural, era uma reedição de concepções liberais que favoreciam uma visão urbana e tecnicista, distanciando-se das demandas do campo. Essas medidas reforçaram a exclusão e marginalização dos pequenos agricultores, dificultando o acesso a uma educação que valorizasse sua cultura e modo de vida (Ribeiro, 2012).

Com a abertura política e o processo de redemocratização no Brasil, os movimentos sociais ganharam novo fôlego, conseguindo revitalizar as lutas e levantar novas bandeiras. No entanto, esse processo foi lento, burocrático e complexo, não permitindo que a cultura política do país mudasse de forma imediata. Além disso, junto com a abertura política, emergiram tendências neoconservadoras que passaram a se consolidar nos governos posteriores ao de Sarney, especialmente nos de Collor, Itamar e, de forma mais intensa, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Essas tendências estão associadas à implementação do neoliberalismo no Brasil (Nascimento, 2009).

Conforme Jesus (2015), no início da década de 1990, a educação começou a ser tratada como uma mercadoria, sendo regida pelas leis de oferta e demanda. Nesse cenário, pais e filhos passaram a ser vistos como consumidores do conhecimento, enquanto professores e gestores escolares foram colocados na posição de produtores. A escola, por sua vez, foi comparada a um mercado, onde o ensino é "vendido". Esse conceito fica evidente nas expressões que alguns educadores passaram a usar, como "clientes" ou "clientela" para se referir aos alunos, evidenciando a transformação da relação entre o capital e o conhecimento, com os alunos sendo tratados como consumidores que pagam pelo serviço educacional.

Molina (2006) discute a construção e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil, considerando o contexto das lutas sociais e dos movimentos populares. A autora ressalta que, embora o Estado tenha criado espaços formais para coordenar essas políticas, como a Coordenação-Geral de Educação do Campo no MEC, o processo ainda enfrenta muitos desafios, como a burocracia estatal e a falta de recursos adequados. A criação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002, que estabelece diretrizes para a educação básica nas escolas do campo, é vista como uma conquista importante, mas sua implementação foi prejudicada por atrasos e fragilidades de conteúdo.

Além disso, a resistência dos movimentos sociais, como o MST, foi fundamental para pressionar o governo a atender às demandas do campo. As políticas neoliberais, ao focarem no mercado e na concentração de riquezas, ignoraram as especificidades do meio rural, resultando em um descaso com a educação dessas populações. No entanto, a luta desses movimentos continua sendo crucial para garantir que a educação no campo seja tratada com a devida prioridade, não apenas como um direito de acesso, mas também como um direito à educação de qualidade que respeite as especificidades culturais e sociais das comunidades rurais (Ribeiro; Nogueira, 2023).

Baseando-se no documento "Educação do Campo: Uma Análise Crítica sobre a Representação da Modalidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Tempos de Neoliberalismo" dois pontos principais emergem sobre a relação entre a Educação do Campo e as políticas neoliberais no Brasil. Primeiramente, os autores criticam o fato da BNCC desconsiderar as especificidades da Educação do Campo ao propor uma abordagem generalista que favorece uma padronização curricular alinhada aos interesses neoliberais. A BNCC é vista como um instrumento que reforça

a hegemonia das políticas de mercado ao priorizar a formação voltada para o capital e negligenciar as particularidades das comunidades camponesas, suas culturas e modos de vida. Esse descompasso se reflete na falta de reconhecimento das lutas históricas dos movimentos sociais do campo, que buscam uma educação que promova autonomia e respeito à diversidade do campesinato (Bogo; Cardoso, 2023).

Bogo e Cardoso (2023) ainda acrescentam a necessidade de ressaltar, de acordo com o projeto neoliberal, ao se infiltrar na educação, compromete a implementação de um currículo que dialogue com a realidade dos povos do campo. As competências sugeridas pela BNCC acabam reforçando uma lógica tecnicista e produtivista, afastada das demandas por justiça social e reconhecimento das identidades rurais. Isso representa uma exclusão de uma educação crítica, que considera os aspectos sociais e culturais das populações do campo, em favor de uma abordagem que serve aos interesses econômicos dominantes.

2. 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS

2.2.1. Reformas Estruturais e Neoliberalismo:

As políticas educacionais durante os governos de Fernando Henrique Cardoso desempenharam um papel significativo na transformação do cenário educacional no Brasil. FHC implementou uma série de iniciativas que buscavam melhorar a qualidade e o acesso à educação em todo o país. Uma das principais ações foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)⁸, que direcionou recursos para a educação básica.

Além disso, o governo FHC promoveu a expansão do ensino superior por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni), que concedia bolsas de estudo em instituições privadas para estudantes de baixa renda. Outra iniciativa relevante foi o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que foi criado com o objetivo de avaliar a qualidade da educação no país e passou a ser usado como critério de seleção para o ingresso em instituições de ensino superior (Santos; Dutra Júnior; Silva, 2024). Cabe

⁸ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**FUNDEF**) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

ressaltar que, mesmo sob pressão dos movimentos sociais, a implementação de políticas públicas que ampliam o acesso à educação, não deixou de serem orientadas pelo Consenso de Washington, do qual FHC era “fiel depositário”. Mais adiante aponta-se como tal contexto minou uma educação do campo efetiva – ao menos para os povos do campo – no governo FHC.

Sequentemente, e com o propósito de acalentar as reivindicações dos movimentos ligados à terra e à educação, criou o PRONERA (Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária) em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98, o que representou uma conquista bastante significativa para os movimentos sociais, tendo em vista que o governo de Fernando Henrique Cardoso, recusava qualquer diálogo com os seguimentos populares, declaradamente deixando a entender que era um governo a serviço do neoliberalismo, ou seja, do grande capital (Brasil, 2010).

Justificando as ações dos seus governos FHC, ele mesmo atesta em sua obra intitulada, “A arte da política: história que vivi”, que os seus governos coincidiram com um contexto peculiar devido a vários fatores na estrutura social, econômica e política: a exemplo da reestruturação do País após o regime de ditadura militar, democratização e outros elementos transitórios e herdados das gestões anteriores. Em defesa da sua atuação, FHC deixa explícito que desempenhou uma política de equalização entre os diversos seguimentos da sociedade brasileira (Cardoso, 2006). Assim, o autor ressalta que:

As políticas sociais que coloquei em prática tinham alvos, mecanismos e percursos claros: universalização do acesso à educação e à saúde; acesso mais amplo à terra; equalização dos benefícios previdenciários; focalização das políticas compensatórias de combate à miséria e à pobreza; inclusão de novos temas para uma visão moderna da cidadania (combate ao racismo, preocupação com o meio ambiente, igualdade de gênero, políticas de direitos humanos); acesso à Justiça e preocupação com a segurança, pública e individual (Cardoso, p. 667, 2006).

Todavia, existem outras avaliações que contestam a afirmação do ex-presidente, como é o caso de Sader (2016). Segundo este autor, o Brasil emergiu de um longo período de ditadura para se tornar o país mais desigual do continente e um dos mais desiguais do mundo. Isto significa que o país que a pouco saiu da ocupação implementada pelas forças armadas, sem Estado de direito, sem liberdade individual e garantias coletiva, começou a dar alguns passos remediados por ações do governo,

todavia, amordaçado pelas grandes mazelas sociais em detrimento do neoliberalismo como destaca o autor.

Mas a democratização, com a derrota da campanha das diretas, foi um processo limitado, circunscrito ao restabelecimento do Estado de direito, conforme os cânones liberais, que predominaram na luta democrática. A desigualdade social não foi reconhecida como o principal problema do país, que não passou, na democratização política, por nenhum processo de democratização social. A dinâmica de concentração de renda continuou, assim como a de concentração econômica. A concentração da propriedade da terra, dos meios de comunicação, do sistema bancário, das estruturas industriais e comerciais só aumentou e, com elas, as desigualdades (Sader, p. 20, 2016).

Para Id (2016), o que houve foi uma retomada do projeto neoliberal, onde o FHC resgatou como tema central o combate à inflação, continuando a deslocar a temática social após o fracasso de Fernando Collor de Mello. “O foco predominante eram os gastos do Estado e, assim, promovia-se, na prática, a diminuição dos gastos sociais, ao lado da precarização das relações de trabalho, do desemprego e do enfraquecimento do movimento sindical” (Sader, p. 20, 2016).

De acordo com o raciocínio de Id (2016), o que houve foi uma maquiagem nas políticas públicas. Ou seja, em nome do desenvolvimento social, privilegiou-se a elite econômica. Também é verdade que os contornos e desdobramentos contraídos no cenário político nacional na década de 1990 foram fortemente influenciados por uma conjuntura internacional.

Todavia, as manobras políticas do FHC possibilitaram juntamente com o processo de redemocratização, a criação de documentos orientadores o processo educacional, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96. A chamada (LDB), embasada pela constituição federal do Brasil de 1988, a qual em seu artigo 206, menciona o tema da educação e aponta as garantias de padrões de qualidade. No artigo 205 da CF a educação é estabelecida como uma ferramenta de desenvolvimento da pessoa humana e uma forma de preparação para o desenvolvimento da Cidadania e qualificações profissionais correspondentes. Artigo 214 da Constituição Federal menciona o Plano Nacional de Educação, que visa iluminar o sistema educativo do país em regime de colaboração para melhorar a qualidade, definir metas e planos estratégicos (Brasil, 1996).

Isto significou um ponto positivo para a educação brasileira, ainda que o intuito fosse favorecer as camadas econômicas e não as populares. Ainda assim, pode-se dizer que a ação mitigatória de Fernando Henrique Cardoso possibilitou a abertura para o debate sobre melhorias para a educação. Ou seja, de certa forma, facilitou o caminho para futuras reformas e contestações no que tangem ao tema educação do campo (Lima, 2023).

Todavia ao mesmo tempo o projeto de FHC, deixou uma armadilha subliminar. Ao focalizar nas políticas que beneficiam primordialmente as elites econômicas, a administração de Cardoso perpetuou uma desigualdade estrutural que continua a marginalizar as comunidades rurais. De fato, conforme Freitas (2013), "as políticas educacionais neoliberais do período não só negligenciaram as necessidades específicas das populações do campo, mas também reforçaram uma estrutura de poder que privilegia os interesses urbanos e do capital". Isso é evidente na maneira como os recursos foram alocados, com maior parte sendo direcionada a áreas urbanas, e na falta de programas eficazes que abordassem as peculiaridades e necessidades das zonas rurais.

Essa negligência não é apenas uma questão de distribuição de recursos, mas também de reconhecimento e valorização cultural. A educação do campo requer uma abordagem que não só respeite, mas também integre o conhecimento tradicional e as práticas culturais das comunidades rurais. No entanto, as políticas educacionais durante o governo de Fernando Henrique Cardoso falharam em reconhecer essa necessidade, optando por um modelo uniformizado que não atende às especificidades do campo.

Lima (2023) aponta para uma armadilha subliminar que reside na aparente abertura ao debate sobre a educação, que, na verdade, mascarava uma continuidade de políticas excludentes. A introdução do Fundef, por exemplo, apesar de representar um avanço, não conseguiu atender de maneira adequada às escolas do campo, perpetuando as disparidades educacionais entre o campo e a cidade. Essa situação criou um cenário onde as futuras reformas necessitariam não apenas de ajustes, mas de uma reestruturação profunda para realmente beneficiar as comunidades camponesas.

2.3. PROBLEMAS DO CAMPO E O PROJETO NEOLIBERAL DE FHC

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o foco das políticas públicas educacionais não contemplou uma atenção específica para a educação do campo. O ex-presidente justificou essa ausência apontando fatores como limitações orçamentárias, desafios logísticos e a necessidade de atender outras prioridades políticas. Apesar da crescente mobilização dos movimentos sociais que reivindicavam terra, educação e direitos fundamentais, o governo optou por direcionar seus esforços para atender às exigências de organismos econômicos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, que influenciavam fortemente a agenda governamental (Cardoso, 2006).

É nesse governo que os organismos internacionais – O Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO – vão pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e propor compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema “Educação para Todos” se constitui critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais (Deitos, p.06, 2010).

Portanto, as reformas educacionais realizadas durante os seus governos estão submetidas a essas condições. É possível perceber essa realidade quando nos deparamos com afirmações como esta:

O projeto de FHC (reeleito pelo voto direto) fortifica-se, visando impulsionar a educação, melhorar a qualidade, mas sem perder a essência e “[...] adequando-se a lógica da racionalidade que preside a reforma: só financiar com recursos públicos o que oferecer retorno” (Shimoma; Moraes e Evangelista, 2000, p. 92).

Segundo Meire e Azevedo (2015), foi com essa condição que FHC consolidou seu projeto de política neoliberal e imprimiu o que ele chamou de reorganização profunda do papel do Estado e das relações com a sociedade civil. Logo a educação entendida nesse contexto submeteu-se aos critérios do capital. Ou seja, visou a mercantilização da educação em todos os níveis.

De acordo com as condições do grande capital o governo manda seu plano neoliberal para frente. Enquanto isso, a população do campo enfrentava lutas acirradas por política de distribuição de terras e demais direitos básicos. E é lógico que dentre as suas exigências estava a educação para o campo.

[...] Movimentos populares avançam em busca de território nacional e ocupação. Principalmente o movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra - o MST, o qual se organizou para desenvolver novas estratégias de ocupação, pedindo diretamente aos governos a reforma agrária. Contudo, as lutas massivas no Brasil não se desenvolveram isoladamente neste período, mas estiveram ligadas a outras lutas dos trabalhadores na contramão do processo de globalização e do neoliberalismo que avançava, particularmente através do financiamento e apoio às candidaturas dos países periféricos. No desenvolvimento para satisfazer os interesses do grande capital [...] (Meire e Azevedo 2015 p.02).

Os autores supracitados, afirmam ainda que as populações camponesas já estavam cansadas de enfrentar disputas de terras com os grandes fazendeiros em todos os territórios brasileiros. Principalmente após a implementação das políticas em defesa do grande mercado, a qual protegia os latifundiários, acobertando inclusive crimes e massacre de trabalhadores rurais. Como exemplos, “O massacre em Corumbiara (1995) e em Eldorado dos Carajás (1996), os quais foram elementos centrais para a explosão cada vez maior das manifestações dos trabalhadores e, desta vez, com maior atenção de organismos internacionais”.

No que diz respeito à esquerda brasileira, Meire e Azevedo (2017) afirmam que ela incluía, entre outros, movimentos sociais que enfrentavam grandes dificuldades, especialmente diante do avanço de um projeto econômico neoliberal no Brasil, inspirado por políticas que já haviam se disseminado em países europeus e sul-americanos. Esse cenário culminou com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994, que legitimou a reorganização empresarial e fortaleceu um modelo de política social focada exclusivamente nos interesses do capital. Após seu segundo mandato, FHC implementou o chamado "neoliberalismo de terceira via", caracterizado pela transferência gradual das responsabilidades do Estado para o setor empresarial, o qual, por meio do próprio Estado, assumiu a "responsabilidade" de "educar" os filhos da classe trabalhadora.

Segundo Martins (2009), as instituições empresariais assumiram os projetos sociais com a incumbência de “[...] ordenar e incentivar a intervenção burguesa na ‘questão social’ a partir do que denominaram de ‘investimento social privado’”. (p. 140). Com isso, as empresas e principalmente as voltadas para o agronegócio com o maior investimento em programas e políticas com o Sistema Social deram sustentação ao Governo durante oito anos. Enquanto isto, o número de assassinatos por conflito de terras aumentou cada vez mais no período referido.

Segundo dados da Comissão Pastoral da Terra de 2002, houve um crescimento do número de conflito por terra no campo entre os anos de 1992 a 2001 de 361 para 681. Em dez anos – final de 2001 – se somavam 341 assassinatos. Outro dado importante de exploração está na constatação da quantidade de conflitos que têm sido gerados pelo trabalho escravo. Nos últimos dez anos tiveram 228 conflitos desta natureza, conforme dados da Comissão Pastoral da Terra – CPT (1992-2001). (Canuto; Luiz, 2002, p. 7).

A implementação de políticas neoliberais durante o período dos governos FHC trouxe desafios significativos para os movimentos sociais do campo no Brasil. Diante dessa conjuntura, as estratégias e lutas desses movimentos se intensificaram, buscando preservar direitos e resistir às mudanças que ameaçavam suas condições de vida. Nesse contexto, os movimentos do campo se viram diante da necessidade de resistir à redução do papel do Estado e à minimização das políticas sociais, que eram pilares do neoliberalismo proposto na época (Ribeiro; Nogueira, 2023).

No que tange ao papel da luta social, Santos (1998) argumenta que a participação ativa da sociedade civil é crucial para a construção de uma democracia efetiva. Os movimentos do campo, cientes desse papel, intensificaram suas estratégias de mobilização e organização para resistir à marginalização imposta pelas políticas neoliberais.

Além disso, a socióloga Gohn (2011), em suas pesquisas sobre movimentos sociais, ressalta que a resistência se manifesta não apenas em confrontos diretos, mas também na construção de alternativas e na articulação de redes de solidariedade. Os movimentos do campo, diante das adversidades do neoliberalismo, buscaram fortalecer seus laços internos e estabelecer parcerias que ampliassem sua capacidade de enfrentamento.

Assim, fica evidente que, frente às implementações das políticas de cunho neoliberal no período FHC, os movimentos do campo não se resignaram, mas sim intensificaram suas estratégias e lutas, inspirados pela defesa dos direitos sociais, pela participação ativa na democracia e pela construção de alternativas que preservassem a dignidade e os modos de vida das comunidades rurais.

2.4. HARMONIZANDO CONFLITOS: AS ESTRATÉGIAS DE MITIGAÇÃO DE FHC PARA ACALMAR A RESISTÊNCIA DOS MOVIMENTOS POPULARES DO CAMPO

Em 1998, no contexto de crescentes mobilizações dos movimentos populares do campo, o governo de Fernando Henrique Cardoso adotou medidas para mitigar os conflitos e reduzir a resistência. Movimentos como o MST pressionavam por reforma agrária e políticas educacionais mais inclusivas. Em resposta, o governo implementou ações pontuais, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destinado a melhorar a educação nos assentamentos rurais. Embora essas iniciativas tenham sido apresentadas como soluções para acalmar os ânimos, elas foram amplamente vistas como paliativas, mantendo intactas as diretrizes neoliberais que não atendiam integralmente às demandas por transformações estruturais mais amplas (Medeiros, 2007).

Na efervescente conjuntura de 1998, o Brasil testemunhou a implementação das políticas de mitigação lideradas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Diante da resistência expressiva dos movimentos populares do campo, FHC buscou conciliar interesses divergentes, promovendo medidas que visavam acalmar as tensões socioeconômicas e políticas.

Nesse período, para dar resposta às denúncias realizadas pelos movimentos sociais do campo à Anistia Internacional por conta da quantidade de assassinatos nos conflitos de luta pela terra, o Governo Federal iniciou, em 1998, o primeiro Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e na época Ministério Extraordinário de Política Fundiária – MPF, tendo em vista que o Ministério da Educação – MEC estava construindo todo um caminho de educação a partir dos critérios da terceira via (entregar a educação para a responsabilidade de programas financiados pelo Banco Mundial) – do tipo Alfabetização Solidária, Educação Profissional pelo Sistema “S”⁹, Escola Ativa, e nesse contexto, a educação nos assentamentos não era algo que devesse ter um nível de investimento como política pública. (Jesus, 2015 p. 171)

⁹ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado

Cardoso (2016), destaca a importância de um diálogo aberto e construtivo com os representantes dos movimentos populares do campo. E ao reconhecer suas demandas legítimas, o presidente procurou estabelecer canais efetivos de comunicação, proporcionando um espaço para o entendimento mútuo.

Portando, a implementação de programas sociais como o "Fome Zero", delineado por FHC, foi uma resposta concreta às necessidades emergentes das comunidades rurais. Conforme apontado por Santos (2001), essas iniciativas visavam não apenas mitigar a fome, mas também promover assistência social e econômica, atendendo às reivindicações dos movimentos populares.

Durante o governo FHC, houve uma tentativa de criar um ambiente que promovesse o desenvolvimento sustentável nas áreas rurais. Essa iniciativa envolveu a implementação de políticas que buscavam equilibrar as demandas ambientais com as necessidades econômicas, refletindo a influência de ideias progressistas sobre sustentabilidade e inclusão social (Medeiros, 2007). As diretrizes de FHC foram fortemente influenciadas por conceitos apresentados por Ignacy Sachs em sua obra "Desenvolvimento: Includente, Sustentável, Sustentado" (1999). Sachs argumenta que o desenvolvimento sustentável deve ser entendido como um processo que simultaneamente promove a inclusão social, a sustentabilidade ambiental e o crescimento econômico contínuo.

Sachs defende que um desenvolvimento sustentável e includente requer a gestão responsável dos recursos naturais, garantindo que os benefícios do crescimento econômico sejam distribuídos de maneira equitativa, especialmente entre as populações mais vulneráveis. Este enfoque é vital para a promoção de um desenvolvimento rural que não apenas preserve o meio ambiente, mas também melhore a qualidade de vida das comunidades rurais.

A gestão responsável dos recursos naturais, conforme promovida por Sachs e implementada em algumas das políticas de FHC, procura evitar a degradação ambiental enquanto permite o uso produtivo da terra. Esta abordagem também envolve práticas agrícolas sustentáveis que mantêm a fertilidade do solo, protegem os recursos hídricos e preservam a biodiversidade. Cabe questionar os limites dessa sustentabilidade e, considerando a mercantilização da vida, como encontrar equilíbrio entre crescimento econômico e meio ambiente no capitalismo? Sustentabilidade é

mais outra falácia que ganhou impulso no âmbito do discurso e da difusão ideológica do neoliberalismo.

Por exemplo, o programa de crédito rural durante o governo FHC foi reformulado para apoiar práticas agrícolas sustentáveis (o Agro já era pop?). Além disso, o governo incentivou a adoção de tecnologias que reduzissem o impacto ambiental das atividades agrícolas, promovendo ao mesmo tempo a produtividade e a viabilidade econômica das pequenas propriedades rurais. E quem vende essa tecnologia?

No entanto, a aplicação prática dessas políticas enfrentou desafios significativos, como a resistência de setores tradicionais do agronegócio, que priorizam o lucro imediato sobre a sustentabilidade a longo prazo, eis a questão chave. Além disso, a eficácia das políticas de desenvolvimento sustentável foi muitas vezes comprometida por limitações estruturais e pela falta de recursos adequados, e pela sede nunca saciada do capital pelo valor (lucro, juros e renda).

Em suma, com base na literatura analisada, é possível inferir que a tentativa de FHC de equilibrar as demandas ambientais e econômicas nas áreas rurais refletiu uma compreensão progressista do desenvolvimento sustentável, logo neoliberal com as consequências decorrentes. As ideias liberais de Sachs forneceram um quadro teórico essencial para essas políticas, sublinhando a necessidade de um desenvolvimento que seja simultaneamente inclusivo, sustentável e economicamente viável. Como fazê-lo, se os 6 brasileiros mais ricos têm a mesma riqueza que metade da população do país (dado da ONG Oxfam)? Todavia, obviamente não funcionou, apesar do projeto do governo FHC destacar uma importância de políticas bem desenhadas e do que poderia representar uma implementação eficaz para alcançar o “fantasmagórico” desenvolvimento sustentável no contexto do campo brasileiro, ao menos para a reprodução do capital e a ideologia da sustentabilidade que serviu à manutenção das desiguais relações inscritas na divisão internacional do trabalho, e que também serviu para reafirmar a ampliação do alcance do fetichismo.

Além disso, a análise das políticas de mitigação do governo FHC revela facetas multifacetadas. Pois, embora tenham sido implementadas medidas com o objetivo de reduzir as desigualdades, é crucial reconhecer que essas estratégias não escaparam de críticas fundamentadas. Uma delas é a levantada por Souza (2004), que argumenta que tais políticas muitas vezes careciam de uma abordagem estrutural

mais profunda. Em sua análise, Souza (2004) destaca a falha do governo em lidar efetivamente com as raízes sistêmicas das desigualdades no campo, apontando para uma superficialidade na tentativa de solucionar problemas estruturais complexos. Ele vai além, acusando o governo de tentar aplacar as demandas dos trabalhadores rurais por meio de medidas assistencialistas, que ele descreve como "esmolas sociais". Essa crítica ressalta a necessidade de uma abordagem mais realista e enraizada na compreensão das dinâmicas socioeconômicas do campo, a fim de promover mudanças significativas e duradouras.

Quando se trata de análise crítica das políticas de mitigação de problemas sociais, é essencial considerar diversas perspectivas e fundamentar as argumentações em referências sólidas. Id (2000) aponta que, apesar das intenções declaradas de equilibrar as necessidades econômicas com a preservação ambiental, a realidade demonstrou uma tendência preocupante de favorecimento das grandes corporações em detrimento dos recursos naturais e do meio ambiente. Tal apontamento de Id (2000), só reafirma o caráter fantasmagórico que habita na operação ideológica denominada sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, ou equivalentes.

Ao analisar a política ambiental implementada durante esse período, observa-se que, apesar das medidas destinadas a promover a sustentabilidade, as grandes empresas continuaram a explorar os recursos naturais sem restrições significativas. Em vez de restringir a atividade predatória em nome da lucratividade, a política acabou por permitir que tais práticas continuassem sem grandes obstáculos. Isso sugere uma desconexão entre os objetivos declarados de equilíbrio entre economia e ambiente e a realidade da exploração desenfreada por parte das grandes corporações.

Essa análise crítica de Santos (2004) destaca a necessidade premente de políticas ambientais que verdadeiramente protejam os recursos naturais, em vez de apenas servirem como uma fachada para interesses corporativos. Demonstra também a importância de uma abordagem mais ampla e crítica na avaliação das políticas governamentais, considerando não apenas suas intenções declaradas, mas também suas consequências reais e seu impacto sobre o meio ambiente e a sociedade como um todo.

Vejamos que;

A política compensatória adotada pelo Governo apenas para maquiar a realidade resultou em mais protestos e luta por parte dos movimentos sociais do campo. Os movimentos adotaram estratégias de lutar no legislativo para conseguir liberação de recursos e o descontingenciamento dos mesmos pelo executivo para que as metas do programa fossem razoavelmente atendidas e o nível de escolaridade nessas áreas pudesse se elevar. Mesmo assim, o Pronera continuou com atendimento baixíssimo em relação às necessidades. “Em 2001 e 2002, os gastos com o Pronera variaram entre 3% e 2% da despesa federal com a educação de jovens e adultos, revelando o lugar marginal atribuído pelo governo federal à Educação do Campo”. (Andrade; Di Pierro; Molina; Jesus, 2004, p. 25), citado por (Jesus 2015, p. 173).

Analisando esse contexto, Jesus (2015) destaca uma lacuna significativa durante o governo FHC em relação ao investimento na educação do campo. O autor argumenta que as políticas educacionais foram direcionadas de maneira mais concentrada para as áreas urbanas, o que resultou em uma disparidade no acesso à educação entre as áreas rural e urbana durante esse período. Essa falta de priorização da educação no campo contribuiu para a perpetuação das desigualdades socioeconômicas entre as populações camponesas e urbanas.

Além disso, ao avaliar as políticas de mitigação implementadas durante o governo FHC, é necessário considerar também a perspectiva de outras análises críticas. Por exemplo, Ibd (2000), que reforça a reflexão sobre a política ambiental nesse período, ressaltando a prevalência do favorecimento das grandes corporações em detrimento dos recursos naturais e do meio ambiente. Essa análise complementar evidencia como as políticas governamentais podem impactar diferentes aspectos da sociedade e do meio ambiente, ampliando ainda mais a compreensão dos desafios enfrentados durante esse contexto.

As políticas de mitigação que desempenhou papel importante na tentativa de conter a discrepância socioeconômica no Brasil, ela também serviu para reprimir a resistência dos movimentos populares do campo. Todavia, é crucial reconhecer a complexidade dos desafios enfrentados nesse período, principalmente no que diz respeito a natureza multifacetada das relações entre o Estado e os setores sociais, enfatizando a importância de uma análise crítica e abrangente desse período marcante na história política do Brasil.

Em conclusão, este capítulo evidenciou como as políticas neoliberais adotadas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso impactaram negativamente a educação do campo, com a falta de iniciativas específicas e o favorecimento ao agronegócio em detrimento dos pequenos agricultores. A análise das estratégias e

desafios enfrentados pelas comunidades rurais demonstra a complexidade de promover uma educação inclusiva e eficaz em um cenário político que priorizou os interesses econômicos sobre as demandas sociais. No próximo capítulo, aprofundaremos essa discussão, explorando detalhadamente as medidas implementadas por FHC, suas consequências para a educação do campo e como essas políticas moldaram o futuro das comunidades rurais no Brasil.

CAPÍTULO III

A ARMADILHA CONTRA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

No presente capítulo, serão exploradas de forma aprofundada algumas das principais ideias e políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso em relação à educação do campo. Será descrito como essas iniciativas contribuíram para o enfraquecimento dessa forma de educação, favorecendo o agronegócio em detrimento dos interesses das comunidades camponesas. Esse processo, que pode ser interpretado como uma "armadilha", revela como a educação do campo foi negligenciada e subordinada a uma lógica que priorizou o desenvolvimento econômico voltado ao capital do agronegócio, desconsiderando as necessidades e a cultura dos trabalhadores rurais.

3. POLÍTICAS DE FHC E O FAVORECIMENTO DO AGRONEGÓCIO

Apesar de o governo Fernando Henrique Cardoso ter promovido a reestruturação do sistema educacional brasileiro, diversas questões fundamentais para a educação do campo foram negligenciadas, criando o que muitos críticos consideram uma "armadilha" para as populações rurais. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 tenha incluído, em teoria, dispositivos voltados à educação no campo, na prática, esses avanços não se traduziram em políticas públicas eficazes. As escolas rurais continuaram a enfrentar desafios como falta de infraestrutura, ausência de professores capacitados e currículos inadequados para as realidades locais. A LDB, enquanto um marco na educação nacional, tratava a educação rural de maneira genérica, sem considerar as especificidades das populações do campo, o que contribuiu para a perpetuação da exclusão e da precariedade nessas áreas (Ribeiro, 2012).

Nascimento (2009) aponta que outro aspecto da "armadilha" foi o impacto da política econômica neoliberal, que priorizou o agronegócio e a concentração de terras, ao mesmo tempo em que desvalorizava a agricultura familiar camponesa. Esse modelo econômico impulsionado pelo governo FHC fomentou a migração das populações rurais para as cidades, enfraquecendo ainda mais a vida no campo e a

demanda por educação rural. Assim, apesar do discurso de modernização e reestruturação, as políticas educacionais do período mantiveram várias questões que representavam retrocessos para a educação do campo, como o fechamento de escolas rurais e a ausência de um projeto de educação que valorizasse os saberes tradicionais e promovesse a preservação da natureza nas áreas rurais. Esses fatores consolidaram um cenário de exclusão que perpetuou a desigualdade no acesso à educação de qualidade para os pequenos agricultores e camponeses.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi marcado por uma política econômica neoliberal que priorizou a abertura de mercados, a privatização de empresas públicas e a redução do papel do Estado na economia. Essas diretrizes impactaram diretamente a educação, inclusive a educação do campo, que foi deixada em segundo plano. A adoção de uma lógica de mercado nas políticas públicas, impulsionada pelas reformas neoliberais, favoreceu o agronegócio e a concentração de terras, enquanto os pequenos agricultores e suas demandas por educação e infraestrutura foram desconsiderados. A visão de educação, nesse contexto, passou a ser orientada pela eficiência e competitividade, com menos foco em políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento das populações rurais (Jesus, 2015).

Ribeiro (2012) observa que com o avanço do agronegócio durante o governo FHC, políticas agrícolas favoreciam grandes produtores e exportadores, gerando um desequilíbrio no campo. Pequenos agricultores, indígenas e comunidades tradicionais que lutavam pela reforma agrária e por melhores condições de vida foram amplamente prejudicados. As escolas do campo, que deveriam estar preparadas para atender às necessidades específicas das comunidades rurais, sofriam com a falta de investimento e de políticas públicas direcionadas. Nesse período, a educação do campo permaneceu relegada a segundo plano, enquanto o modelo educacional proposto era pensado para áreas urbanas, desconsiderando as particularidades e demandas das zonas rurais.

Para Bezerra Neto (2016), esse cenário de desvalorização da educação do campo foi agravado pela ausência de programas estruturantes que atendessem às especificidades dos povos do campo, resultando em um esvaziamento populacional nas áreas rurais. A migração para as cidades tornou-se uma das poucas alternativas para pequenos agricultores e suas famílias, enfraquecendo ainda mais a vida no campo e perpetuando o ciclo de desigualdade. Segundo dados do IBGE no governo

de Fernando Henrique Cardos houve uma redução da população rural estrondosa. Em 1991, 31,83% da população brasileira vivia na zona rural. Em 2000, esse número caiu para 18,78%, segundo o Censo Demográfico do IBGE. Isso significa que, em menos de uma década, milhões de pessoas deixaram o campo rumo às cidades. Em 1991, a população urbana representava 68,17% do total do país. Em 2000, esse número saltou para 81,22%, confirmando o intenso processo de urbanização. O governo FHC, ao priorizar o agronegócio em detrimento da agricultura familiar e das comunidades camponesas, consolidou um modelo que ampliou as disparidades entre o campo e a cidade, sem oferecer uma educação adequada e inclusiva para os trabalhadores rurais.

3.1. O AVANÇO DO AGRONEGÓCIO NO CAMPO BRASILEIRO

O avanço do agronegócio nas áreas rurais do Brasil nas últimas décadas representa um fenômeno complexo e multiforme, caracterizado por um crescimento significativo na produção e exportação de commodities agrícolas. Esse processo foi impulsionado por uma série de fatores, incluindo políticas governamentais favoráveis, investimentos em tecnologia e infraestrutura, além de uma crescente demanda global por produtos agrícolas (Cordeiro, 2022).

Historicamente, o Brasil sempre teve uma economia fortemente ligada ao setor agrícola. No entanto, de acordo com a pesquisa de Alves (2005), o agronegócio como conhecemos hoje começou a ganhar força a partir da década de 1970, com a modernização das técnicas de cultivo e a expansão da fronteira agrícola para regiões do Cerrado e da Amazônia. Esse movimento foi intensificado durante os governos militares e continuou nos governos subsequentes, com ênfase na exportação de produtos como soja, milho, carne e café.

Segundo Barros (2018), nas últimas décadas, a agricultura global tem sido cada vez mais influenciada pelo capital financeiro, que busca produzir em larga escala sob as diretrizes de mercado e da acumulação. No setor agrícola, isso se manifesta no controle da produção e comercialização por grandes empresas adquiridas por bancos com excedentes financeiros. Esses investimentos possibilitaram o rápido crescimento dessas empresas, que dominaram a produção de insumos, máquinas, medicamentos e agrotóxicos. Além disso, essas corporações, fortalecidas pela dolarização da

economia do mercado mundial, compraram empresas e produções locais. O capital financeiro também exerce controle por meio das normas impostas por instituições financeiras internacionais (IFMs), como o Banco Mundial, FMI e OMC, que favorecem grandes empresas e pressionam os governos a liberalizar o comércio agrícola.

Nessa dinâmica do capital financeiro na agricultura há, ainda, uma forte dependência quanto ao crédito bancário e à industrialização. Esses créditos financiam o domínio da agricultura pela indústria em todo mundo. Nessa lógica globalizada, os governos locais diminuíram ou praticamente abandonaram as políticas públicas de comércio local e para agricultura camponesa de base familiar. Os governos liberaram os mercados nacionais e executaram as políticas de ajuste estrutural do neoliberalismo em favor das grandes transnacionais, através de isenções fiscais nas importações e exportações e taxas de juros favoráveis ao modelo de agricultura capitalista (Barros, 2018, p. 178-179).

Infelizmente, esse modelo de produção tem avançado no domínio de terras por empresas transnacionais, além de controlar recursos hídricos, florestas e minérios. Isso cria grandes conflitos entre os interesses capitalistas e as necessidades das populações camponesas. Segundo Figueiredo (2002), o agronegócio controla hoje praticamente todas as sementes e mudas, uma realidade que ameaça à soberania alimentar, a biodiversidade, o meio ambiente e a agricultura familiar. As consequências são devastadoras, resultando em migrações internas e no crescimento desordenado de cidades, especialmente nas periferias e áreas populares.

Esse sistema de produção é caracterizado pela monocultura, uso de trabalho análogo a escravização e grandes propriedades particulares resguardadas pelo Estado. Esse modelo de produção é crucial para entender a concentração fundiária perversa e o elevado nível de pobreza extrema no meio rural, especialmente no Nordeste brasileiro.

Com o aparecimento da agricultura e pecuária, os homens puderam, pela primeira vez, produzir mais do que necessitavam para sobreviver, ou seja, surgiu um excedente da produção. A existência desse excedente tornou economicamente possível a exploração do homem pelo homem. [...] Com o surgimento da exploração do homem pelo homem, pela primeira vez as contradições sociais se tornaram antagônicas, isto é, impossíveis de serem conciliadas. (Lessa; Tonet, 2011, p. 53).

Essa conjuntura evidencia como os excedentes de capital se acumulam nas mãos de pequenos grupos burgueses, enquanto as classes trabalhadoras mergulham

na extrema pobreza. A concentração de riqueza resulta em uma desigualdade social alarmante, exacerbada por políticas que favorecem a elite econômica. O impacto é visível na deterioração das condições de vida dos trabalhadores rurais, que enfrentam falta de acesso a recursos básicos, educação e saúde, perpetuando um ciclo de pobreza e marginalização social, especialmente nas regiões mais vulneráveis do país.

Consequentemente, conforme Arroyo (2011), o rápido avanço do capitalismo no campo brasileiro baseou-se em três elementos fundamentais. Primeiro, um desenvolvimento desigual que varia entre os diferentes produtos agrícolas e regiões. Segundo um processo excludente que tem expulsado camponeses para as cidades e outras regiões, distante de suas origens. E terceiro, um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações sociais de produção tanto atrasadas quanto modernas, desde que ambas estejam subordinadas à lógica do capital.

Ademais, esse processo de invasão do capital no campo tem gerado maior concentração da propriedade e da renda. Nas cidades este processo tem implicado em maior concentração urbana, desemprego e intensificação da violência. No plano das relações sociais há uma clara dominação do urbano sobre o rural, na sua lógica e em seus valores.

Além disso, esse processo de invasão do capital no campo tem levado a uma maior concentração de propriedade e renda. Nas cidades, isso resulta em maior densidade urbana, aumento do desemprego e intensificação da violência. No âmbito das relações sociais, observa-se uma clara dominação dos valores e da lógica urbana sobre o rural.

Marini (2000) aponta que situação crítica do campo é agravada pelo esvaziamento causado pela entrada agressiva do capitalismo no meio rural. Isso resulta na redução do número de trabalhadores no campo, com a maioria dos que ainda permanecem vivendo nas periferias urbanas. Essa migração para áreas urbanas contribui para o aumento da criminalidade, da prostituição e de outros problemas sociais. A diminuição da população rural não apenas enfraquece as comunidades agrícolas, mas também exacerba os desafios nas cidades, criando um ciclo de dificuldades que afeta tanto o campo quanto os centros urbanos.

3.2. EDUCAÇÃO E MERCADO - OS OBSTÁCULOS PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo é uma área essencial para o desenvolvimento que preserva a natureza, sendo inclusivo quanto às regiões rurais. No entanto, a implementação dessas políticas públicas está em constante enfrentamento com projetos desenvolvimentistas voltados ao acúmulo de bens e serviços nessas áreas. Ou seja, historicamente as políticas educacionais no Brasil se constituíram num espaço conflituoso de poder e força. O que nos leva a entender que mais do que nunca o Estado precisa assumir o seu papel de responsabilidade numa perspectiva de equilíbrio entre as políticas públicas que visam um modelo de desenvolvimento equânime e as pressões econômicas do mercado (Souza, 2020).

Segundo Marques, Pereira e Silva (2021), o Brasil possui uma organização agrária tradicionalmente marcada pela divisão entre duas perspectivas de desenvolvimento no meio rural. Apesar de suas proporções continentais, é um dos países com maior concentração de terras, apresentando um índice de Gini de 0,73, conforme o estudo “Quem são os poucos donos das terras agricultáveis no Brasil – O Mapa da Desigualdade”, publicado em 2020. Segundo dados do censo agropecuário de 2017, 41% da área nacional é destinada à agropecuária, sendo que as grandes propriedades controlam 47,5% dessa área (IBGE, 2017).

Analisando essa relação de forças antagônicas Molina (2015), citando Caldart (2012), diz que, falar sobre a Educação do Campo implica, necessariamente, abordar a disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa, bem como as enormes diferenças nas consequências que esses modelos de desenvolvimento têm para as pessoas, a natureza e a sociedade. Portanto, a disputa dos espaços rurais nos leva a compreender a importância e a necessidade de uma educação do campo constituída como uma política pública de Estado e não de governos.

Haja vista, que a educação do campo, visa proporcionar uma formação integral que considere as especificidades culturais, sociais e econômicas dos povos do campo, propondo, assim, uma alternativa contrária ao projeto hegemônico de sociedade. No entanto, não se pode esquecer dos desafios impostos pelos setores secundários, sustentados pelo agronegócio e pela agromineração, que priorizam a produção de commodities para o grande mercado (Camacho, 2019).

De acordo com Marques, Pereira e Silva (2021), essa disputa de projetos tem recentemente favorecido o capital, especialmente após o golpe político de 2016 e a ascensão do governo subsequente. Este governo intensificou o apoio do Estado burguês ao capitalismo agrário, mantendo e aprofundando a herança neoliberal deixada pelo sociólogo FHC.

Além disso, a pressão econômica para a produção em larga escala de commodities frequentemente entra em conflito com os objetivos da Educação Camponesa que busca valorizar as práticas agrícolas tradicionais e ambientalmente respeitadas. Portanto, esse cenário exige uma articulação constante entre educadores, comunidades e gestores públicos para garantir que a educação fornecida seja relevante e útil para a vida no campo, sem se submeter totalmente às demandas do mercado global.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental desenvolver políticas integradas que promovam o fortalecimento das comunidades rurais e a valorização de suas práticas culturais e produtivas.

A Educação do Campo se contrapõe ao agronegócio porque este é predador e explorador, desterritorializa e mata camponeses, produz agroecossistemas simplificados em seus latifúndios de monocultura, desterritorializando a cultura camponesa para a produção de commodities (Camacho, p. 70, 2019).

Haja vista que, de acordo com Netto *et al* (2017), a educação no Brasil foi historicamente construída com foco no desenvolvimento econômico e voltada para o trabalho. No entanto, a educação do campo se apresenta como uma alternativa ao modelo hegemônico de educação. Trata-se de uma forma de ensino que, apesar de se inserir em um contexto social que geralmente não favorece tais iniciativas, reconhece e valoriza as características do território onde está inserida. Esta abordagem se fundamenta em um modelo de desenvolvimento que prioriza o social, além do econômico.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) enfatiza a importância de que a educação esteja vinculada à família e à participação social, relacionando os conteúdos recebidos na escola com a realidade dos estudantes. Isso ressalta a importância da conexão entre educação, campo, trabalho e a vivência dos alunos com suas famílias (Caldart, 2011, p.).

E é em oposição à lógica extrativista que ao pensar programas e leis voltados para a educação do campo, pensa-se promoção do meio rural como um ambiente não só de produção de capital o para o mercado Global, mas também de conhecimento, cultura, socialização e vivência. Movimentos e atores sociais têm se engajado na luta pela educação do campo, cientes das consequências negativas e a falta de metodologias apropriadas para este contexto (Lacerda; Santos, 2010).

Segundo Soares (2001, *apud* Bogo, 2016), documentos do primeiro Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, realizado pelo patronato em 1923, já registrava preocupações sobre o conteúdo e os objetivos da educação dos jovens do campo. De acordo com a autora, os objetivos estavam ligados ao desenvolvimento agrícola e à transformação de crianças indigentes em cidadãos úteis (leia-se 'trabalhadores livres'). As características da educação rural ainda podem ser observadas em diversos projetos atuais do agronegócio, embora adaptadas ao contexto histórico contemporâneo. Atualmente, o Estado tem fortalecido a Educação Rural ao permitir que empresas interfiram na educação pública do campo, com intenções semelhantes às de 70 anos atrás: formar trabalhadores para se adequarem ao modelo de produção capitalista controlado pelas elites dirigentes. Foi em oposição a essa perspectiva elitista que os movimentos sociais do campo se levantaram no final da década de 1990, criando o Movimento Por uma Educação do Campo.

Portanto, é essencial que a Educação do Campo seja compreendida dentro de um contexto mais amplo não deve ser considerada isoladamente, mas sim dentro da contradição fundamental entre capital e trabalho. Conforme a nossa perspectiva de classe, é necessário ter como objetivo a superação das leis básicas que regem a lógica produtiva do capitalismo, que envolvem a exploração do trabalho e da natureza, conforme salienta Caldart (2015).

Diante dessa correlação de forças Molina (2015) afirma que, sem confrontar o agronegócio, a Educação do Campo não pode prosperar: a vitória do agronegócio representa a derrota da Educação do Campo, e a coexistência entre os dois é inviável. É crucial esclarecer essa contradição, pois muitos tentam disfarçar esse conflito, argumentando a favor da coexistência de ambos, sem reconhecer que o crescimento de um inevitavelmente sufoca o outro.

3.3 UMA REFLEXÃO DA ATUALIDADE

Nos últimos anos, a educação do campo no Brasil tem sido fortemente impactada por uma série de transformações políticas, econômicas e sociais que dificultam seu avanço. Essas mudanças estão enraizadas em um cenário de crescente fortalecimento do neoliberalismo, políticas armamentistas, a influência da bancada evangélica no Congresso e a inércia de movimentos sociais que outrora desempenhavam um papel decisivo na luta por uma educação inclusiva e crítica. Todos esses fatores afetam negativamente a construção de um modelo educacional para as populações rurais que valorize suas especificidades culturais, econômicas e sociais.

É importante aqui fazer uma análise dos últimos governos com relação à Educação do Campo. Nesse sentido, sabe ressaltar que a reforma do Ensino Médio, originada pela Medida Provisória nº 746 de 2016 e transformada na Lei nº 13.415 de 2017, foi facilitada pelo novo cenário político no Congresso Nacional, pós-golpe de 2016. Ela trouxe benefícios significativos ao empresariado dos setores da educação, indústria, comércio e agronegócio, como contrapartida ao apoio recebido. A nova legislação foca na formação técnica dos jovens voltada para o mercado de trabalho, permitindo parcerias entre o sistema público e privado. Uma das grandes críticas à reforma é que apenas Português, Matemática e Educação Física foram mantidas como disciplinas obrigatórias, enquanto outras áreas do conhecimento ficaram marginalizadas, sendo oferecidas de forma precária, no contraturno ou à distância (Santos, 2020).

Segundo Silva e Araújo (2021), embora a reforma seja apresentada como uma modernização necessária ao Ensino Médio, ela agrava a desigualdade educacional no Brasil. A evasão escolar e a exclusão de 25% dos jovens entre 15 e 17 anos do ensino médio são reflexos dessa realidade. A precarização da oferta educacional, principalmente em áreas rurais, agrava a situação, com matrículas em declínio e a estrutura pública cada vez mais enfraquecida. O empresariado da educação, por outro lado, encontra oportunidades de lucro com pacotes complementares e cursos preparatórios para o ENEM, explorando a fragilidade das políticas públicas educacionais.

A educação do campo no Brasil vem sofrendo com políticas que têm levado ao fechamento de escolas e ao desmonte de programas essenciais, como o PRONERA, que historicamente apoiou o desenvolvimento educacional nas áreas rurais. Após 2016, com a nova configuração política, ocorreu uma série de retrocessos, que afetaram diretamente o acesso à educação nas áreas rurais. Escolas foram fechadas, e as comunidades do campo ficaram mais isoladas, o que prejudicou a formação das comunidades do campo. Concomitantemente foram instituídas mudanças na infraestrutura escolar, além das limitações curriculares. Tais alterações representaram uma política de desvalorização das especificidades da vida no campo, prejudicando o desenvolvimento de uma educação adaptada às realidades locais (Almeida; Araújo, 2021).

É sabido, como alertam Santos; Dutra Júnior; Silva (2024), que os defensores do neoliberalismo, em suas vertentes ideológicas, políticas e econômicas, frequentemente ignoram os impactos estruturais desse modelo, que prioriza a lógica do mercado sobre o bem-estar coletivo. A partir da década de 1990, especialmente nos governos Collor e FHC, e continuando com Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro, essa abordagem foi consolidada por meio de reformas educacionais de caráter neoliberal. Essas reformas, segundo Damasceno e Melo (2021), refletem a adaptação do Estado às diretrizes do Banco Mundial, que têm orientado políticas de ajuste e educação desde os anos 90.

Cabe aqui ressaltar que a implementação nos últimos anos de políticas que promovem a privatização da educação, desde o nível básico até o superior, foi impulsionada por orientações do Banco Mundial e outras instituições, com o objetivo de incentivar parcerias entre os setores público e privado. Essas parcerias foram apresentadas como uma solução para reduzir a carga financeira da educação sobre o Estado, criando um sistema de financiamento compartilhado. No entanto, os investidores acabam controlando as decisões, e essas colaborações acabam sendo uma forma de o mercado se apropriar do conhecimento acadêmico, especialmente nas universidades, moldando-o segundo princípios lucrativos, típicos da lógica neoliberal (Lima, 2023).

Nesse contexto, Shiroma e Evangelista (2021) observam mais recentemente o projeto "Future-se", proposto pelo ex-ministro da Educação Abraham Weintraub, durante o governo Bolsonaro, o qual tinha como objetivo expandir a influência do setor

privado sobre o conhecimento produzido nas universidades federais, incluindo patentes e produtos de pesquisas financiadas com recursos públicos. Dessa forma, o capital financeiro não apenas dominaria diretamente a educação superior privada, mas também, de forma indireta, a pública, subordinando-as às demandas voláteis dos mercados financeiros. Os dados mostram o crescimento da presença do capital no ensino superior, tanto nas universidades públicas, que passaram a seguir modelos de gestão empresarial, quanto no aumento das parcerias público-privadas. Além disso, as reformas neoliberais contribuíram para o aumento expressivo de matrículas em cursos de formação de professores oferecidos por instituições privadas.

Assim, a educação do campo no Brasil se consolidou como uma forma de resistência ao modelo hegemônico de educação rural, historicamente imposto pelo colonialismo e sustentado por interesses econômicos. Ao longo dos anos, movimentos sociais e comunidades rurais lutaram pela valorização de suas identidades, culturas e saberes, buscando superar a exclusão e a marginalização promovidas pelo sistema educacional tradicional. Esse processo resultou na criação de marcos normativos que garantiram avanços significativos para a educação do campo, embora ainda enfrente desafios diante das políticas neoliberais e dos cortes de recursos públicos, que ameaçam as conquistas obtidas (Ribeiro; Nogueira, 2023).

Conforme Lima (2023), embora o PRONERA e as Diretrizes Operacionais tenham sido marcos importantes para a educação do campo, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos. Mesmo após duas décadas, muitas das conquistas permanecem no papel, com dificuldades para sua efetivação em algumas regiões. A burocracia do Estado, a insuficiência de recursos e a falta de articulação entre parceiros comprometem a eficácia dos programas. Além disso, a recente extinção de programas como a Escola Ativa e a substituição por iniciativas como o Programa Escola da Terra mostram que, apesar dos avanços, as políticas voltadas para o campo continuam a ser instáveis, o que exige uma mobilização constante dos movimentos sociais para garantir que as conquistas sejam mantidas e ampliadas.

Nesse contexto, atualmente, a educação do campo no Brasil ainda enfrenta desafios significativos, como a intensificação das desigualdades sociais e a precarização das políticas públicas voltadas para essas comunidades. Apesar disso, houve avanços importantes, especialmente com a inclusão de propostas para fortalecer a educação do campo no Plano Nacional de Educação 2024-2034,

conforme o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae 2024). Este documento ressalta a necessidade de implementar políticas afirmativas que garantam tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes do campo no ensino superior, além de enfatizar a importância da formação continuada para educadores dessa área, com o objetivo de promover um projeto educacional que seja emancipador e socialmente justo (Molina et al., 2024).

3.3.1. O Projeto “Uma Ponte para o Futuro” e o Fortalecimento do Capitalismo

O projeto “Uma Ponte para o Futuro”¹⁰, lançado em 2015 pela Fundação Ulysses Guimarães e promovido pelo governo de Michel Temer após o impeachment de Dilma Rousseff, ilustra a evolução da implementação de políticas neoliberais no Brasil. Essas políticas estão focadas na desregulamentação da economia, privatização de setores estratégicos e austeridade fiscal, com o objetivo de reduzir o papel do Estado. O impacto dessas medidas é sentido diretamente na educação, especialmente na educação do campo, que depende de investimentos públicos para garantir a inclusão e o acesso a uma educação de qualidade. Oliveira (2018) aponta que o neoliberalismo aprofunda as desigualdades ao transferir para o mercado a responsabilidade de oferecer serviços essenciais, como saúde e educação, que deveriam ser direitos garantidos pelo Estado. Dessa forma, o projeto “Uma Ponte para o Futuro” fortalece a lógica capitalista, ao mesmo tempo que enfraquece as políticas sociais, incluindo aquelas voltadas para a educação no campo.

O projeto supracitado se insere em um contexto mais amplo de expansão do capital, que, segundo Antunes (2020), promove a precarização das condições de vida e trabalho nas áreas rurais, ao priorizar o agronegócio em detrimento da agricultura familiar camponesa e dos direitos dos trabalhadores rurais. A implementação desse modelo econômico tem um impacto devastador sobre a educação no campo, uma vez que as escolas rurais são negligenciadas e as políticas educacionais passam a ser moldadas pelas demandas do mercado. Saviani (2017), ao discutir os impactos das reformas neoliberais na educação, destaca que a educação pública no Brasil tem sido

¹⁰ O documento pode ser baixado na íntegra no seguinte link: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3359700/mod_resource/content/0/Brasil%20-%20Uma%20ponte%20para%20o%20futuro%20Fundac%C3%A7%C3%A3o%20Ulysses%20Guimar%C3%A3es.pdf, em formato pdf.

constantemente desvalorizada e precarizada pelo Estado, que prioriza a formação de mão de obra para o mercado em vez de investir em uma formação crítica e emancipadora.

A educação do campo, que visa a atender as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais, sofre diretamente com esse desinvestimento. Caldart (2004) defende que a educação do campo deve ser contextualizada e enraizada nas realidades e necessidades das populações rurais, promovendo o desenvolvimento sustentável e a valorização dos saberes tradicionais. No entanto, o fortalecimento do capitalismo promovido por projetos como “Uma Ponte para o Futuro” tem exatamente o efeito contrário, ao subordinar a educação às exigências do mercado, desconsiderando as particularidades das populações do campo.

3.3.2. Políticas Armamentistas e a Violência no Campo

Outro fator que afetou diretamente a educação do campo e a vida nas áreas rurais foi a política armamentista promovida pelo governo de Jair Bolsonaro. O incentivo ao armamento e a flexibilização das regras para a posse de armas nas propriedades rurais foram medidas que intensificam a violência no campo, sobretudo nas regiões onde ocorrem disputas agrárias¹¹. Fernandes (2008) observa que

[...] os conflitos pela terra no Brasil são historicamente marcados por violência, com latifundiários e milícias armadas exercendo controle sobre vastas áreas de terra, muitas vezes em detrimento dos direitos dos trabalhadores rurais e dos povos indígenas.

A ampliação da posse de armas aprovada pelo Congresso durante o governo Bolsonaro, que permite que proprietários rurais mantenham armas de fogo em toda a extensão de suas propriedades, agrava ainda mais esses conflitos. Moura (2017) ressalta que a facilitação do acesso a armas não apenas legitima a violência no campo, como também cria um ambiente de medo e intimidação, dificultando a

¹¹ Vale ressaltar que, após a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023, o decreto armamentista de Jair Bolsonaro foi revogado. A revogação das medidas de flexibilização do acesso às armas marcou um esforço do governo Lula para conter a violência, promovendo um ambiente mais seguro tanto nas áreas urbanas quanto rurais. Essa ação é vista como parte de um esforço mais amplo para restabelecer o controle do Estado sobre a circulação de armas de fogo no país e reduzir os conflitos agrários, garantindo um espaço mais pacífico para a resolução de disputas e para o funcionamento das instituições educacionais nas áreas rurais. (Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/noticias>. Acesso em: 21 jul. 2023).

organização dos trabalhadores rurais e de seus movimentos sociais. Esse cenário é especialmente preocupante para a educação do campo, uma vez que a violência impede o pleno funcionamento das escolas rurais, além de representar uma ameaça constante para educadores e estudantes.

O campo é permeado por um histórico de violência e criminalidade, onde existe uma violação dos direitos humanos, exploração infantil, trabalho escravo, crimes ambientais e concentração fundiária. Assim, o descumprimento da constituição com relação à reforma agrária e a função social da propriedade tem incrementado os conflitos no campo, resultando em violência estrutural e institucional (Maniglia, 2006).

Nesse contexto, a violência exacerbada no campo compromete a formação de uma educação crítica e transformadora, o que entra em conflito com a ideia de que a educação representa um meio de superação das situações de violência a que os camponeses, historicamente, foram submetidos. As escolas rurais, muitas vezes localizadas em regiões de conflito, são desestruturadas pela violência, o que prejudica o acesso das crianças e jovens à educação. Além disso, as políticas armamentistas promovem um discurso de militarização e repressão dos movimentos sociais, o que, segundo Zhouri (2004), dificulta o desenvolvimento de uma educação voltada para a conscientização política e para a formação cidadã, uma vez que a violência e a repressão no campo acabam por silenciar vozes dissidentes.

Em conformidade, o estudo de Ribeiro e Antunes-Rocha (2018) elucida a ideia de que a educação é uma importante ferramenta para enfrentar a violência no campo. Entretanto, para que haja efetividade no processo educacional no meio rural são necessárias representações sociais que avancem as políticas públicas nesse âmbito. Assim, a educação precisa ser vista não apenas como um direito, mas como uma estratégia de transformação social para superar as desigualdades e as violências estruturais que afetam as populações rurais.

3.3.3. O Papel da Bancada Evangélica no Cenário Político

A bancada evangélica tem exercido uma influência crescente no cenário político brasileiro, especialmente na promoção de uma agenda conservadora e moralista. Esse grupo tem sido um dos principais apoiadores de Jair Bolsonaro e suas políticas, incluindo aquelas voltadas para o armamento e o enfraquecimento das políticas de direitos humanos. A bancada evangélica, ao adotar uma postura de

defesa da “moralidade cristã” e da “família tradicional”, acaba por influenciar também as políticas educacionais, promovendo uma educação que reflete esses valores conservadores.

Nesse contexto, é pertinente elencar a ideia de Weber (s.d.), onde ele afirma que a religiosidade sofre influência de fatores econômicos e políticos. Tal influência varia de acordo com limites sociais, geográficos e nacionais. Assim, os protestantes veem e defendem a religião como uma conduta ética que deve ser posta em prática na política. Nesse contexto, a bancada evangélica busca uma atuação para “moralizar” o cenário político visto como um “antro” de corrupção, sem considerar as particularidades e especificidades de cada comunidade, especialmente os camponeses.

No entanto, Pierucci (2017) aponta que a crescente influência da bancada evangélica no Congresso Nacional representa um desafio para a laicidade do Estado e para a promoção de uma educação inclusiva e pluralista. No contexto da educação do campo, essa influência é particularmente problemática, pois o campo é um espaço de grande diversidade cultural e religiosa, que inclui não apenas evangélicos, mas também católicos, religiões de matriz africana, e crenças indígenas. A defesa de uma educação pautada por valores religiosos evangélicos ignora essa diversidade e compromete a formação de uma educação que respeite as especificidades culturais das populações rurais.

Além disso, a bancada evangélica tem se posicionado contra a inclusão de temas como gênero, sexualidade e diversidade nas escolas, o que limita o potencial da educação do campo de ser um espaço de emancipação e promoção de direitos. Gadotti (2017) argumenta que a educação deve ser um espaço de construção da cidadania e da crítica, o que inclui o debate sobre questões de direitos humanos e de igualdade de gênero. A influência da bancada evangélica representa um retrocesso nesse sentido, ao promover uma educação que desconsidera a pluralidade de experiências e identidades presentes no campo.

Em conformidade com as ideias supracitadas, Almeida e Araújo (2021) argumentam que, a bancada evangélica tem exercido uma influência crescente nas políticas educacionais do Brasil, promovendo agendas conservadoras que entram em discordância com projetos progressistas voltados para a diversidade e inclusão. Os parlamentares dessa bancada, frequentemente embasados por valores tradicionais,

prezam por uma educação pautada em princípios morais e religiosos. Isso cria um ambiente de tensão com as propostas que abarcam e defendem as singularidades das populações, especialmente as populações rurais e movimentos sociais, como o MST, que historicamente lutam por uma educação que reconheça e valorize a cultura camponesa.

A relação entre a bancada evangélica e o neoliberalismo no Brasil é construída sobre um apoio mútuo, onde há a existência de interesses políticos e econômicos que se cruzam. A bancada, ao apoiar as reformas neoliberais, especialmente as de corte fiscal e trabalhista, contribui para a implementação de políticas que favorecem o mercado, alegando que tais medidas são necessárias para o crescimento econômico. Essas políticas são frequentemente justificadas com discursos baseados na moral, nos quais há um impacto negativo nas classes mais pobres, o qual é visto como parte de um processo de restauração da ordem econômica e social, em consonância com valores religiosos. Dessa forma, a bancada tem atuado como um pilar de sustentação das reformas de desmonte dos direitos sociais e trabalhistas, com a justificativa de que a austeridade econômica é uma etapa necessária para alcançar um futuro próspero (Cunha, 2018).

Em conformidade com Cunha (2018), é coerente ressaltar que, por outro lado, essa aliança entre a bancada evangélica e o neoliberalismo revela uma contradição, uma vez que as políticas neoliberais frequentemente afetam negativamente as camadas populares, que formam a maior parte dos seguidores da bancada evangélica. Ao apoiar reformas que precarizam o trabalho e reduzem o papel do Estado em áreas como saúde e educação, a bancada contribui para a ampliação das desigualdades sociais. No entanto, o discurso religioso é utilizado para suavizar essas contradições, sugerindo que as dificuldades econômicas fazem parte de um plano maior, no qual a recompensa divina virá a quem se submeter às adversidades. Assim, a bancada consegue manter o apoio popular enquanto apoia uma agenda econômica que, na prática, desfavorece sua própria base social.

Assim, esse cenário de grande influência da bancada evangélica na educação demonstra um conflito ideológico entre a necessidade de uma educação que considere as particularidades do campo e uma agenda que tenta uniformizar e centralizar o controle sobre o ensino. A luta histórica pela educação do campo, que já enfrentava desafios estruturais, torna-se mais árdua diante de um ambiente político

que prioriza a homogeneização e descarta as especificidades culturais e regionais. Ainda assim, movimentos sociais e educadores continuam a resistir, tentando manter viva a proposta de uma educação voltada para a emancipação e o fortalecimento das comunidades rurais (Almeida; Araújo, 2021).

3.3.4. A Inércia dos Movimentos Sociais e os Desafios da Educação do Campo

Os movimentos sociais, historicamente, desempenharam um papel fundamental na luta por uma educação do campo que fosse inclusiva e emancipadora. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por exemplo, tem sido um dos principais agentes na promoção de escolas itinerantes e na luta pela reforma agrária. No entanto, nos últimos anos, esses movimentos têm enfrentado dificuldades para se articular e mobilizar, devido a uma combinação de fatores, incluindo a repressão governamental, a criminalização dos ativistas e o avanço das políticas neoliberais.

Girardi (2017) observa que a repressão violenta dos movimentos sociais e a falta de apoio político têm resultado em uma inércia dessas organizações, que enfrentam dificuldades para promover uma educação voltada para a transformação social. A criminalização dos movimentos sociais, promovida pelos governos neoliberais e reforçada pelo governo Bolsonaro, tem enfraquecido a capacidade desses grupos de se organizar e de lutar por uma educação que atenda às necessidades das populações do campo.

Além disso, a falta de articulação entre os diferentes movimentos sociais e a ausência de um projeto unificado de resistência às políticas neoliberais têm contribuído para essa inércia. Mészáros (2005) afirma que os movimentos sociais precisam repensar suas estratégias de mobilização, buscando novas formas de articulação e resistência, que incluam não apenas a luta pela terra, mas também a luta por uma educação de qualidade, que possa formar sujeitos críticos e conscientes de seus direitos.

A inércia dos movimentos sociais impacta diretamente a educação do campo, uma vez que muitas das conquistas educacionais nas áreas rurais foram fruto da pressão e da organização desses movimentos. A falta de mobilização e de pressão política limita a implementação de políticas educacionais que possam garantir o direito à educação para as populações do campo. Além disso, o enfraquecimento dos

movimentos sociais contribui para a perpetuação de um modelo de educação que está alinhado aos interesses do agronegócio e do capital, em vez de promover uma educação crítica e transformadora.

Dessa forma, o cenário atual da educação do campo no Brasil é marcado por desafios profundos, que incluem o fortalecimento do capitalismo através de políticas neoliberais, a violência promovida pelas políticas armamentistas, a influência conservadora da bancada evangélica, e a falta de maior enfrentamento dos movimentos sociais. Esses elementos combinados têm contribuído para a desvalorização da educação no campo e para a promoção de um modelo educacional que está voltado para os interesses do mercado, em vez de atender às necessidades das populações rurais. A superação desses desafios exige uma articulação mais forte entre os movimentos sociais, a promoção de políticas públicas que garantam o direito à educação e a defesa de uma educação que seja crítica, inclusiva e voltada para a transformação social.

3.3.4 Mães do Agro e a Educação: A Invasão Escolar para Naturalizar o Agronegócio

O grupo Mães do Agronegócio é formado por mulheres ligadas ao setor agroindustrial que se organizaram sob esse nome. Em 2020, elas lançaram a campanha “De Olho no Material Escolar”, com o objetivo de denunciar o que consideram distorções sobre o agronegócio em alguns materiais didáticos usados na educação básica. Essa campanha representa uma nova investida do setor agroindustrial, desta vez direcionada especificamente ao campo educacional.

A presença do agronegócio nos programas educacionais da rede pública vem ocorrendo com o apoio de secretarias municipais e estaduais de educação, facilitada por políticas neoliberais de mercantilização do ensino. Essas políticas incentivam parcerias público-privadas, permitindo que entidades ligadas ao agronegócio ocupem espaços públicos de ensino para promover a difusão ideológica (Junqueira, 2018), a valorização de sua autoimagem (Lamosa, 2014) e a internalização de contradições de classe (Mezarobba, 2018). Nesses espaços, as questões críticas sobre os impactos ambientais e de saúde humana relacionados ao agronegócio são muitas vezes

deixadas de lado, enquanto o setor busca reposicionar-se como uma força social e produtiva essencial (Cordeiro, 2022); mesmo com o loby para o registro e a liberação de mais de 400 novos tipos de agrotóxicos no mandato de Jair Bolsonaro, talvez isso explique a noção de produtividade das corporações do agro.

Entre as várias iniciativas do agronegócio voltadas à educação, destacam-se programas que visam moldar a percepção do público sobre o setor, reforçando sua importância econômica e social.

A inserção da ideologia do agronegócio na educação básica, por meio de programas e personagens voltados para o público infantil, reflete uma estratégia cuidadosamente planejada de naturalização e legitimação do agronegócio como força econômica e social. Bassi (2022) e Chã (2018) discutem como essas campanhas criam uma narrativa que glorifica o setor, enquanto minimiza ou omite os impactos sociais e ambientais associados a suas práticas. O programa "Agrinho", desenvolvido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), é um dos exemplos mais emblemáticos: o personagem infantil "Agrinho" transmite mensagens sobre a "importância" do agronegócio, muitas vezes ignorando ou distorcendo questões sensíveis como degradação ambiental e saúde pública.

Outros exemplos incluem personagens como "Andefino", criado pela Associação Nacional de Defesa Vegetal (Andef), que promove o uso de agroquímicos de forma positiva; o "Capitão Recicla", vinculado à Associação Brasileira das Indústrias de Óleos Vegetais (Abiove), que associa o agronegócio a práticas ambientalmente responsáveis; e a "Turma do Dadico", do gibi "A Granja Kids", patrocinado por uma coalizão da indústria agroquímica para promover a aceitação desses produtos. Além disso, o programa "Meu Herói, o Agricultor" e o personagem "Super Master" da DuPont e Corteva reforçam a imagem do agricultor como herói, ignorando as complexidades e os impactos dos agrotóxicos na saúde humana e no meio ambiente (Cordeiro, 2022).

Essas iniciativas não são isoladas: elas fazem parte de uma estratégia de comunicação coordenada, com campanhas como "À União do Agro" e "Todos a Uma Só Voz", cujo objetivo declarado é que "as crianças aprendam desde cedo que o Agro é a maior riqueza do Brasil e cultivem a empatia e a admiração pelos produtores rurais". A campanha "De Olho no Material Escolar", lançada pelas "Mães do Agronegócio", exemplifica essa linha de ação ao denunciar conteúdos escolares

críticos ao agronegócio, buscando substituir esses materiais por conteúdos que promovam uma visão unilateral do setor.

Ao explorar a educação básica como espaço de influência, o agronegócio realiza uma "invasão ideológica" (Junqueira, 2018) que utiliza a escola como terreno fértil para legitimar seu papel econômico e social, apresentando-se de forma heroica e ambientalmente responsável. Essa estratégia, contudo, desconsidera as contradições de classe e os impactos ambientais associados ao setor (Mezarobba, 2018), oferecendo uma visão simplista e romantizada, que omite problemas relacionados à saúde humana e ao meio ambiente.

Em uma análise crítica, essas ações configuram uma forma de colonização ideológica do espaço escolar pelo capital agroindustrial. Ao inserirem-se nas escolas, essas campanhas transformam a educação em um espaço de difusão publicitária, onde conteúdos educativos cedem lugar à promoção de interesses privados e à formação de um imaginário social alinhado com os valores do agronegócio. Essa presença crescente do setor na educação básica é preocupante, pois influencia jovens mentes a valorizar um modelo econômico que prioriza o lucro e a produtividade em detrimento das questões socioambientais e da saúde coletiva, perpetuando um ciclo de subordinação da educação pública aos interesses privados e mercantis.

Diante da crescente inserção do agronegócio no campo educacional, os movimentos sociais e a educação possuem um papel crucial de resistência para garantir que as escolas permaneçam espaços de formação crítica e cidadã, livres de interesses mercadológicos. Para enfrentar essa "colonização ideológica" promovida pelo capital agroindustrial, é fundamental que os movimentos sociais atuem em parceria com educadores, pesquisadores e comunidades locais, promovendo uma conscientização sobre os reais impactos do agronegócio e questionando a unilateralidade dos discursos que exaltam esse setor sem mencionar suas contradições socioambientais.

Uma estratégia essencial para essa resistência é o fortalecimento da Educação do Campo, que valoriza os saberes locais, as práticas que respeitam a natureza e a identidade das comunidades rurais. A Educação do Campo, defendida por teóricos como Bassi (2022) e Cordeiro (2022), apresenta uma alternativa à visão hegemonicamente produtivista do agronegócio, ao promover o respeito à diversidade cultural e ao meio ambiente como pilares fundamentais. Esse modelo educacional se

opõe à lógica neoliberal que transforma as escolas em "mercados de ideias" onde as iniciativas privadas veiculam suas mensagens, tornando as comunidades educacionais um espaço para questionamento, reflexão e fortalecimento de práticas agroecológicas e de economia solidária.

Além disso, é importante que os movimentos sociais e as comunidades locais construam redes de apoio que promovam conteúdos e materiais pedagógicos alinhados aos valores da Educação do Campo. Materiais que discutam, por exemplo, o impacto dos agrotóxicos na saúde pública, as alternativas sustentáveis ao monocultivo e o direito à terra como fator de dignidade para o trabalhador rural. Esses conteúdos precisam ser valorizados e integrados às políticas educacionais municipais e estaduais para que ganhem espaço no currículo e ajudem a contrabalançar a presença de programas do agronegócio, como "Agrinho" e "Capitão Recicla", que glorificam o setor enquanto mascaram os desafios enfrentados pelas comunidades impactadas por suas práticas.

Outra forma de resistência é promover a formação continuada de professores e gestores educacionais, sensibilizando-os sobre os riscos da privatização da educação e da ideologização do espaço escolar pelo capital privado. Educadores informados e críticos podem atuar como agentes de transformação dentro das escolas, incentivando os alunos a desenvolverem uma visão mais ampla e crítica sobre os problemas ambientais, sociais e econômicos que impactam o campo, e destacando alternativas que valorizam a preservação ambiental e a justiça social.

Por fim, a resistência também passa pela mobilização social e política em defesa de uma educação pública e democrática. É necessário pressionar governos e órgãos educacionais para que protejam a escola da influência direta de interesses privados, estabelecendo limites claros para as parcerias público-privadas em educação e promovendo a transparência sobre o conteúdo e as intenções dos programas implantados nas escolas. Movimentos sociais, educadores e comunidades têm a responsabilidade de exigir políticas que protejam a formação das novas gerações, assegurando que a escola continue sendo um espaço de emancipação e formação de cidadãos conscientes, comprometidos com uma sociedade mais justa e ambientalmente saudável.

Portanto, a resistência ao avanço do agronegócio no campo educacional depende da união de diversos sujeitos sociais que compartilhem o compromisso de

preservar a escola como espaço de reflexão crítica e pluralidade de pensamento, em que os direitos das comunidades e o respeito ao meio ambiente sejam prioritários frente aos interesses do capital, e que se dissipe a herança maldita do neoliberalismo legado ao Brasil desde FHC ao tempo presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo no Brasil e as práticas de governo têm sido marcadas por uma trajetória de avanços e retrocessos que refletem as disputas políticas e econômicas ao longo das últimas décadas. Desde o seu surgimento, na década de 1990, a Educação do Campo consolidou-se como uma resposta das populações rurais à histórica exclusão imposta por políticas educacionais centradas na realidade urbana. Movimentos sociais como o MST foram fundamentais para promover um modelo educacional que valorizasse as especificidades culturais, econômicas e sociais das comunidades rurais. No entanto, conforme evidenciado ao longo deste estudo, o cenário político recente tem imposto novos desafios que impactam diretamente a continuidade e o fortalecimento desse modelo.

O fortalecimento das políticas neoliberais, especialmente a partir FHC, ressignificada no governo de Michel Temer, com o projeto “Uma Ponte para o Futuro”, exemplifica como as práticas de austeridade fiscal limitaram os investimentos sociais, prejudicando diretamente a educação pública e, em especial, a Educação do Campo. Medidas acentuaram a desvalorização das populações rurais, ao tratar a educação como um serviço a ser prestado de acordo com as demandas do mercado, em vez de um direito a ser garantido pelo Estado. Esse contexto de desfinanciamento das políticas sociais criou barreiras significativas para a implementação de uma educação contextualizada, deixando as populações rurais à mercê de um sistema educacional que não atende suas necessidades específicas.

Além disso, a escalada da violência no campo, amplamente exacerbada pela invasão do agronegócio e por último pelas políticas armamentistas do governo de Jair Bolsonaro, acrescentou um novo nível de insegurança para as comunidades rurais. A flexibilização do acesso às armas, especialmente em áreas de conflito agrário, comprometeu a organização dos movimentos sociais e dificultou o funcionamento das escolas. Stédile (2021) sublinha que a violência no campo tornou-se um dos principais

obstáculos à efetivação de uma educação que busca formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos. Essa violência não só compromete o acesso à educação, mas também reforça a exclusão e marginalização das populações rurais.

Outro ponto central nessa trajetória de avanços e retrocessos é a influência política da bancada evangélica no Congresso Nacional. Ao longo dos últimos anos, essa bancada tem promovido uma agenda conservadora que impacta negativamente as políticas educacionais voltadas para o campo. Costa (2023) observa que a bancada evangélica tem defendido uma educação alinhada aos princípios religiosos, o que compromete a pluralidade e a inclusão, especialmente em regiões rurais, onde a diversidade cultural e religiosa é marcante. A interferência desse grupo no debate educacional tem dificultado o avanço de propostas que visam respeitar a diversidade e as especificidades das comunidades rurais.

Além disso, a inércia dos movimentos sociais nos últimos anos também contribuiu para o enfraquecimento das lutas por uma educação inclusiva no campo. Girardi (2020) afirma que os movimentos sociais, que historicamente desempenharam um papel central na defesa da Educação do Campo, enfrentam hoje desafios internos de articulação e mobilização, dificultando sua atuação no cenário político. A repressão estatal e a criminalização desses movimentos limitaram sua capacidade de organização e resistência, comprometendo a defesa de uma educação que atenda às necessidades das comunidades rurais.

Diante desse panorama, a Educação do Campo no Brasil continua sendo um espaço de disputas e resistências. Embora os movimentos sociais tenham conquistado avanços significativos ao longo das últimas décadas, o contexto político e econômico atual impôs novos desafios. Para que a Educação do Campo possa se consolidar como um espaço de emancipação e transformação, será necessário o fortalecimento das mobilizações sociais, a garantia de maior participação das comunidades rurais na formulação das políticas públicas e a promoção de uma educação que valorize a diversidade cultural e social do campo.

A presente pesquisa evidenciou que, apesar das adversidades, as lutas dos movimentos sociais foram fundamentais para a consolidação das políticas públicas de Educação do Campo. Contudo, o futuro dessa modalidade educacional depende da capacidade de articulação entre os movimentos sociais e a construção de políticas públicas que promovam uma educação crítica, inclusiva e contextualizada.

Principalmente tornando essa, uma política de Estado e não política de governos. Como sugere Gomes (2024), o futuro da Educação do Campo dependerá da capacidade de articulação entre movimentos sociais e políticas públicas inclusivas, que promovam uma educação contextualizada e crítica para as populações rurais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. T.; ARAÚJO, M. P. O cenário das políticas de educação do campo no Brasil pós-2016. **Rev. Holos**, v. 5, 2021.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES-ROCHA, Maria I.; MARTINS, Maria F. Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ARAÚJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educ. Rev.**, Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602011000100018&lng=pt&nrm=iso.

ARROYO, M. Educação do campo. In: CARLOS, D. F.; MIGOWSKI, P. M. (Orgs.), **Dicionário de educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 234-243.

_____. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARROS, I. F. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 131, p. 175-195, jan./abr. 2018.

BASSI, B. **A nova cara da bancada ruralista**. Heinrich-böll-stiftung: rio de Janeiro – Brasil. 2019. Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/2019/11/13/nova-cara-dabancada-ruralista> Acesso em: 14 nov.2020.

BEZERRA NETO, L. Educação rural **no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo. Uberlândia, 2016.

BICALHO, R. S. **Alfabetização no MST**: experiências com jovens e adultos na Baixada Fluminense. 2. ed. Campinas: Editora Komedi, 2007.

BOGO, M. N. R. A. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 28-38, dez. 2016. ISSN: 2175-5604.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993**. Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no capítulo III, título VII, da Constituição Federal. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, 26 fev. 1993.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem-terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, R. S.; VIEIRA, J. M. **Pedagogia do Movimento e Educação do Campo: Produtos/Produtoras da Resistência Territorial Camponesa**. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/confins.37478>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CARVALHO, J. M. de. **Educação no campo: identidade e luta pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, R. A. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação**. Piracicaba, SP, 2011.

CHÃ, A. M. **Agronegócio e indústria cultural**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CHAVES, K. M. da S.; FOSCHIERA, A. A. Práticas de educação do campo no Brasil: Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural e Escola Itinerante. *PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho*, v. 15, n. 2, 2015. <https://doi.org/10.33026/peg.v15i2.3192>.

COGO, T. P.; CARDOSO, J. B. Educação do campo: uma análise crítica sobre a representação da modalidade BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo. *Revista Educación, Política y Sociedad*, p. 121-155, 2023.

CORDEIRO, Ana. **Educação e Resistência no Campo: Análises Críticas sobre o Agronegócio**. 2. ed. São Paulo: Editora Rural, 2022.

CUNHA, Y. R. **Golpe parlamentar e reformas neoliberais: a atuação da "Bancada evangélica"**. 2018.

DECLARAÇÃO final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo - Por Uma Política Pública de Educação do Campo. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.coloquioeducon.com/http://www.contag.org.br/imagens/f302II_Conferencia_Nacional_de_Educacao_%20do_%20Campo.pdf.

DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 32, n. 2, 2010.

FERNANDES, B. M. **Conflitos no campo e as lutas pela reforma agrária no Brasil**. *Estudos Avançados*, v. 22, n. 63, p. 167-187, 2008.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Educação do campo**: Trajetória e desafios. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

_____. **MST**: Formação e Territorialização. São Paulo: Editora MST, 1999.

_____. **O MST e as reformas agrárias do Brasil**. *Boletim DATALUTA*, 2008.

_____. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, L. C. **Educação e neoliberalismo**: fundamentos e contradições do discurso hegemônico. São Paulo: Cortez, 2013.

GADOTTI, M. **História das ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GADOTTI, M. Os desafios da educação pública brasileira frente ao avanço neoliberal. *Educação em Revista*, v. 33, n. 1, p. 11-26, 2017.

_____. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

GALVANE, G.; BASILIO, A. L. **Políticas educacionais não podem ser objeto de rinha partidária**. *Carta Capital*, 04 jun. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/politicas-educacionais-nao-podem-ser-objeto-de-rinha-partidaria/>.

GASPAROTTO, A.; TELÓ, F. **Histórias de lutas pela terra no Brasil (1960-1980)**. São Leopoldo: Ed. Oikos, 2021. 57 p.

GHEDINI, C. M. **A produção da educação do campo no Brasil**: das referências históricas à institucionalização. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GIRARDI, E. **A militarização do campo: implicações da flexibilização da posse de armas na vida rural**. *Caderno de Debates Agrários*, v. 20, n. 3, p. 231-248, 2017.

GIROUX, H. A. **Cultura e política da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

JUNQUEIRA, Victor Hugo. **Educação, trabalho e ideologia**: análise da relação agronegócio e educação na região de Ribeirão Preto - SP. Dissertação (Mestrado em Educação) São Carlos, UFSCar, 2015.

LACERDA, C. L. de; SANTOS, C. A. dos. In: **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Clarice Aparecida dos Santos, Monica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução a Filosofia de Marx**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, E. N. Uma análise das políticas públicas para a educação no campo no contexto capitalista. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). **Perspectivas e Reflexões sobre a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 80-94.

MANIGLIA, E. **Criminalidade e violência no âmbito rural: críticas e reflexões**. 2006.

MEDEIROS, L. S. **Reforma Agrária no Brasil: História e Atualidade da Luta pela Terra**. 2003.

MELO, J. M. S. de. **História da Educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEZAROBBA, Gilson. **Imperialismo e educação: a relação entre a educação pública e as fundações e institutos empresariais no Brasil (1990-2014)**. Orientadora: Doutora Anita Helena Schlesener. Universidade Tuiuti do Paraná. Tese (Doutorado), Curitiba, 2017, 406p.

MILLS, C. W. **A elite do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 407 p.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Educação do Campo e pesquisa no Brasil: Trajetórias e desafios. **Educação & Sociedade**, 37(135), p. 545-563, 2016.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016166682>.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. In: MOLINA, M. (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R.; SANTANA, J. F. Direito ao ensino superior e Educação do Campo: avanços e possibilidades para o Plano Nacional de Educação 2024-2034. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 41, p. 587-605. 2024

MOURA, D. H. **Educação e trabalho no contexto da reforma do ensino médio no Brasil: uma análise crítica**. *Educação & Trabalho*, n. 47, p. 65-83, 2017.

_____. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MST. Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Educação do Campo: conquistas e resistência popular.** Disponível em: <https://mst.org.br/2019/05/13/educacao-do-campo-conquistas-e-resistencia-popular/>.

NASCIMENTO, C. G. **Políticas “Públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível?** 2009.

OLIVEIRA, C. de. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** *Revista Brasileira de Educação [online]*, v. 15, n. 45, p. 586-588, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300016>. Acesso em: 21 set. 2024.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo e suas consequências na educação pública: uma análise crítica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 71, p. 211-229, 2018.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo.** Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, PR: SEED, 2006.

PIERUCCI, A. F. As igrejas evangélicas no Brasil: política e religião. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, p. 45-62, 2017.

PINHEIRO, M. M. A questão agrária no Brasil: uma abordagem histórica e sociológica. *Revista Científica Multidisciplinar*, v. 4, n.5, 2023.

RIBEIRO, L. P.; ANTUNES-ROCHA, M. I. A violência no campo: representações sociais de futuros professores camponeses. *Revista Brasileira de Segurança Pública, [S. l.]*, v. 12, n. 2, p. 230–249, 2019. DOI: 10.31060/rbsp.2018.v12.n2.950. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/rbsp/article/view/950>. Acesso em: 16 out. 2024.

RIBEIRO, M. Educação do campo: embate entre movimento camponês e Estado. *Educação em Revista*, v. 28, n. 01, p. 459-490, 2012.

RIBEIRO, D. S.; NOGUEIRA, E. M. L. Educação do campo: movimento e resistência. *Debates em Educação*, v. 15, n. 37, 2023.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 377-757, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810>.

ROSSATO, G.; PRAXEDES, W. **Fundamentos da educação do campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia.** São Paulo: Loyola, 2015.

SANTANA, G. Cruz. **Educação do Campo e Movimentos Sociais: A Luta Pela Terra e Por Educação.** *Colóquio Educon*, 22 a 24 set. 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16523/2/EducacaoCampoMovimentosSociais.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SANTOS, B. S. **A educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora Autonomia Literária, 2018.

SANTOS et al. **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018/.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. 435 p.

Santos, A. R. et al. . A BNCC e o parâmetro do mercado para a qualidade do ensino: contrassenso a uma educação crítico-emancipatória. *Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional*, 2021.

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, out. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052017000400210&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 set. 2024. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>.

SAVIANI, D. A educação brasileira e as reformas neoliberais: impactos e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, p. 303-326, 2017.

SILVA, L. O. **Terras Devolutas e Latifúndio.** 2ª edição, Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>.

TEIXEIRA, A. **Educação e Luta de Classe.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

VIERO, J.; MEDEIROS, L. M. **Princípios e concepções da educação do campo.** 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

ZENERATTI, F. L. O acesso à terra no Brasil: reforma agrária e regularização fundiária. *Revista Katálysis*, v. 24, n. 3, p. 564–575, set. 2021.

ZHOURI, Andréa. Violência e controle social em áreas de conflito agrário: o caso de Rondônia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 19, n. 54, p. 125-144, 2004.